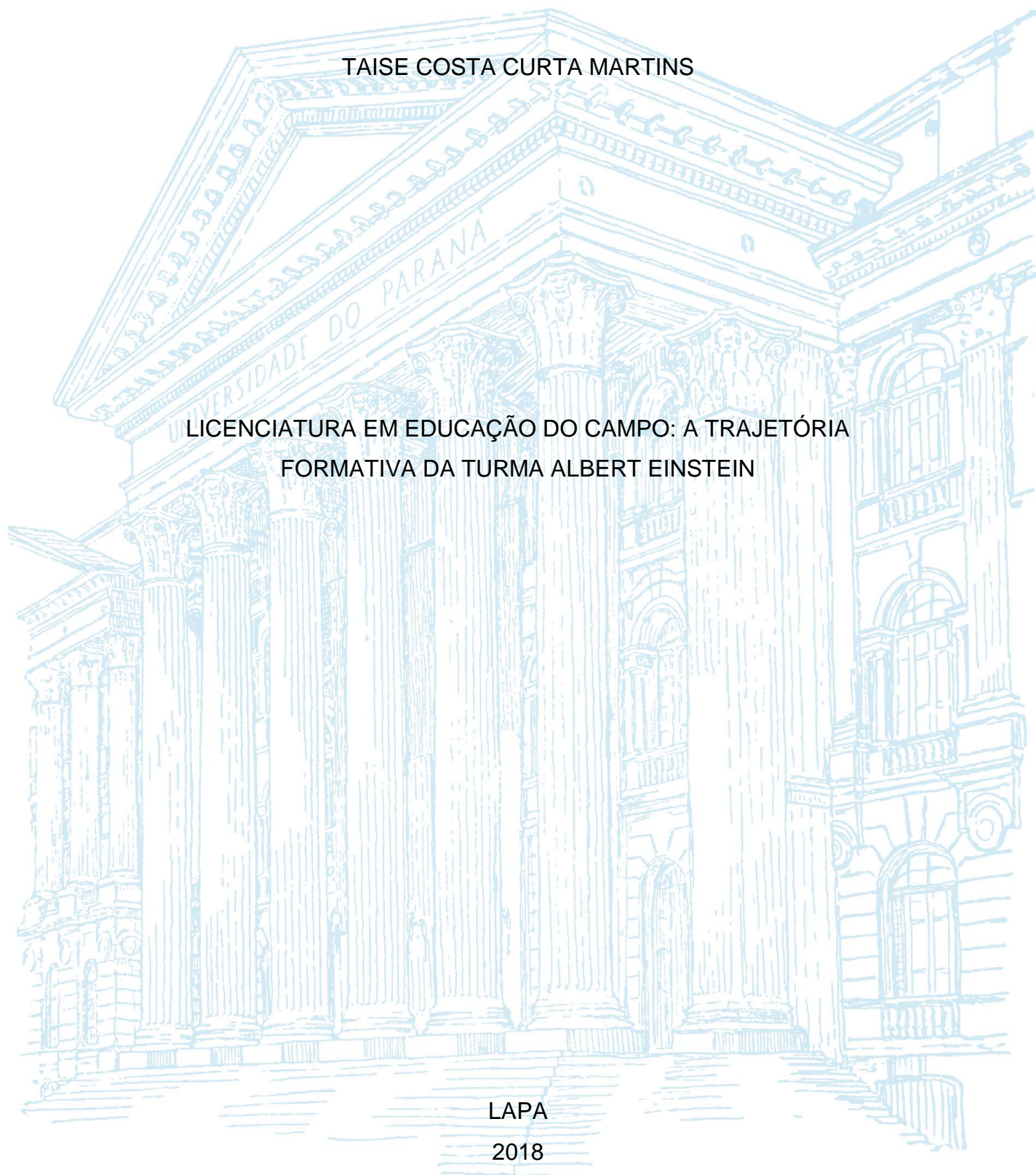


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL

TAISE COSTA CURTA MARTINS

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA
FORMATIVA DA TURMA ALBERT EINSTEIN

LAPA
2018



TAISE COSTA CURTA MARTINS

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA
FORMATIVA DA TURMA ALBERT EINSTEIN

Monografia apresentado como requisito parcial a obtenção do título de licenciado, Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Setor de Litoral, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Maria Isabel Farias

LAPA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

TAISE COSTA CURTA MARTINS

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA FORMATIVA DA TURMA ALBERT EINSTEIN

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada (o) em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza.



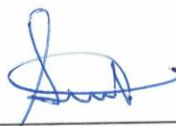
Prof(a).Me. Maria Isabel Farias

Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza
Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná



Prof. Me. Adalberto Penha de Paula

Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza
Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná



Prof(a). Me. Simone Rezende

Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA)
Instituto Contestado de Agroecologia (ICA)

Matinhos, 17 de Outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Movimento de Mulheres Camponesa (MMC) pela indicação para este curso de Licenciatura em Educação do Campo. Pois diante dos desafios encontrados no percurso deste curso passei a me inserir nas lutas dos movimentos sociais e da Educação do Campo.

Agradeço especialmente minha orientadora Maria Isabel Farias, pela paciência, apoio e o incentivo se mostrando uma grande companheira olhando para a construção deste trabalho com amorosidade e ética onde possibilitou a concretização dessa pesquisa. Ressalto que desde o início do curso apaixonei-me pelos processos formativos do curso, por isso agradeço o apoio concedido.

Agradeço a Simone Aparecida Rezende e o professor Adalberto Penha de Paula por fazer parte de minha banca, contribuindo na construção para qualificar este trabalho de conclusão de curso.

Agradeço a todos e todas que contribuíram diretamente ou indiretamente neste trabalho, colaborando nas entrevistas, questionários, dando elementos para elaboração da monografia. Sendo os/as professores/as que construíram o projeto do curso, aos educandos/as da turma Albert Einstein que responderam os questionários ajudando entender o processo de formação destes, a coordenação pedagógica da Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) e os/as professores/as que estão atuando no curso.

Agradecimento em especial aos meus companheiras/os de turma pelos debates e reflexões que contribuíram diretamente na minha aprendizagem.

Agradeço aos coletivos da ELAA por proporcionarem um espaço de formação humana, emancipadora e política, oportunizando aos sujeitos a perceber que o conhecimento liberta os sujeitos.

Agradeço aos amigos/as, em especial Luiz, Eliane, Mateus, Diane, Juliano e Francisco por sempre se fazerem presentes em praticamente todos os momentos destes 4 anos de estudo.

Agradeço a minha família, meus pais Cleusa e João, meu irmão Rafael, minha sogra Ivanete e meu companheiro Vanderlan, pelo incentivo e dedicação para a elaboração da monografia, também sempre com palavras de motivação para

permanecer no curso para concluir mais um passo na vida, pois esse é somente um passo, tenho a certeza que teremos muitos e muitos passos a dar nessa luta.

RESUMO

Esse trabalho de conclusão do curso, se refere a trajetória formativa do curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná(UFPR)- Setor Litoral, um olhar para a turma Albert Einstein que é uma turma dos movimentos sociais, que tem suas aulas realizadas no Tempo Universidade(TU) no território do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que fica localizado no Assentamento Contestado, onde fica localizada a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), com qual se fez a parceria entre UFPR e ELAA. Esse trabalho tem como objetivo geral e específico analisar e registrar os processos formativos da turma Albert Einstein em Licenciatura em Educação do campo na parceria UFPR- Litoral/ELAA, Escrever um breve histórico da luta pela Educação do/no Campo; Descrever a construção da parceria entre a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) e a Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral; Entrevistar os sujeitos envolvidos na construção do curso na UFPR- Litoral e da parceria com a ELAA na definição do território; Elaborar e aplicar um questionário para os/as educandos/as da turma com o intuito de identificar se os processos vividos deram suporte na formação política como nas ciências da natureza; Sistematizar e analisar as respostas dos instrumentos aplicados. Neste trabalho utilizamos uma metodologia qualitativa onde os instrumentos aplicados foram, pesquisas bibliográficas, entrevistas e questionários. A partir da pesquisa foi possível constatar que os/as educandos/as de modo geral tiveram uma formação mais voltada para a emancipação e de sujeitos críticos, porem deixando lacunas no processo do aprendizagem nas ciências da natureza.

Palavras-chave:1- Formação. 2-Educação do Campo. 3- Construção.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión del curso, se refiere a la trayectoria formativa del curso de Licenciatura en Educación del Campo- Ciencias de la Naturaleza de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) - Sector Litoral, una mirada a la clase Albert Einstein que es una clase de los movimientos sociales, que tiene sus clases realizadas en el Tiempo Universidad (TU) en el territorio del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), que se ubica en el Asentamiento Contestado, donde está ubicada la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA), con el que se hizo la asociación entre UFPR y ELAA. Este trabajo tiene como objetivo general y específico analizar y registrar los procesos formativos de la clase Albert Einstein en Licenciatura en Educación del campo en la opinión UFPR- Litoral / ELAA, Escribir un breve histórico de la lucha por la Educación del / en el Campo; Describir la construcción de la asociación entre la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) y la Universidad Federal del Paraná - Sector Litoral; Entrevistar a los sujetos involucrados en la construcción del curso en la UFPR-Litoral y de la asociación con la ELAA en la definición del territorio; Elaborar y aplicar un cuestionario para los / las educandos / as de la clase con el fin de identificar si los procesos vividos apoyaron en la formación política como en las ciencias de la naturaleza; Sistematizar y analizar las respuestas de los instrumentos aplicados. En este trabajo utilizamos una metodología cualitativa donde los instrumentos aplicados fueron, investigaciones bibliográficas, entrevistas y cuestionarios. A partir de la investigación fue posible constatar que los / las educandos / as de modo general tuvieron una formación más orientada hacia la emancipación y de sujetos críticos, sin dejar huecos en el proceso del aprendizaje en las ciencias de la naturaleza.

Palabras clave: 1- Formación. 2-Educación del Campo. 3- Construcción.

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADE FEDERAIS EM LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
MAPA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR-LITORAL: TURMA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	41

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ESCOLAS NO CAMPO FECHADAS NO BRASIL (2002-2010)	18
GRÁFICO 2 - ORGANIZAÇÃO QUE APRESENTARAM OS/AS EDUCANDOS/AS PARA O CURSO.	44
GRÁFICO 3 - NOVA CONFIGURAÇÃO DOS/DAS EDUCANDOS/AS NAS ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS.	45
GRÁFICO 4 - APRESENTAÇÃO DE COMO OS/AS EDUCANDOS/AS SE ENXERGAM.....	54
GRÁFICO 5 - PROCESSO DE FORMAÇÃO	56
GRÁFICO 6 - COMO OS/AS EDUCANDOS/AS SE VEEM REFERENTE A ATUAÇÃO	58
GRÁFICO 7 - IDENTIFICAÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- DESAFIOS E DIFICULDADE NA APROVAÇÃO DO CURSO	34
TABELA 2- APONTAMENTOS DOS PRINCIPAIS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PARCERIA	35
TABELA 3- TEMPOS EDUCATIVOS DA UFPR	37
TABELA 4- TEMPOS EDUCATIVOS DA ELAA	39
TABELA 5- O QUE O CURSO AGREGOU NA FORMAÇÃO	44
TABELA 6- O QUE AGREGOU PARA OS/AS EDUCANDOS/AS SEM INSERÇÃO ..	45
TABELA 7- PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS CONTRIBUI NA INSERÇÃO DOS SUJEITOS NOS MOVIMENTOS	46
TABELA 8- DESAFIOS ENCONTRADOS NO DECORRER DO CURSO PELOS/AS EDUCANDOS/AS.....	47
TABELA 9- DESAFIOS APONTADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO CURSO	48
TABELA 10- FORMAÇÃO CRÍTICA DOS/AS EDUCANDOS/AS	51
TABELA 11- CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DA ELAA.....	52
TABELA 12- CONTRIBUIÇÃO DO CURSO NA FORMAÇÃO PESSOAL DOS/AS EDUCANDOS/AS.....	53
TABELA 13- O CURSO DEU BASE NECESSÁRIA PARA SE TRABALHAR NA ESCOLA.....	55
TABELA 14- DADOS DOS/AS PROFESSORES/AS REFERENTE A FORMAÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS.	57
TABELA 15- FRAGILIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO DA TURMA	59
TABELA 16- COMO OS/AS EDUCANDOS/AS SE DEFINE ANTES E DEPOIS DO CURSO	61
TABELA 17- PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE OS/AS EDUCANDOS/AS PERPASSARAM NO CURSO.	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONSTRUINDO A HISTÓRIA	13
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	21
2.2	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	22
3	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ.....	25
3.1	CONSTRUÇÃO DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR	25
3.2	PARCERIA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA.	30
3.3	DESAFIOS DA PARCERIA.	34
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DA TURMA ALBERT EINSTEIN.....	37
5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO ...	50
5.1	A TURMA ALBERT EINSTEIN: PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS E PROFESSORES/AS.	50
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta um breve histórico da Educação do Campo, olhando mais detalhado para a construção da parceria entre Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), com a intenção de mostrar como este processo se consolidou nas dimensões: da construção do conhecimento, das práticas pedagógicas, questões estruturais e o trabalho cotidiano da turma Albert Einstein na perspectiva da emancipação humana.

Apresentamos a construção do curso e sua organização que está fundamentada na pedagogia da alternância dividido dois tempos, sendo eles: Tempo Comunidade (TC) e Tempo Universidade (TU). Integram esta turma, educandos/as indicados pelos Movimentos Sociais da Via Campesina.

Abordamos também como a agroecologia que é uma ciência em construção, foi trabalhada de forma transversal e agregou na formação, tornando-se fundamental para os conhecimentos da área das ciências da natureza. Ocupando um espaço pedagógico, sendo ela um princípio educativo.

Também destacamos a organização pedagógica do curso, que tem seu tempos de formação distribuídos em três espaços de aprendizagem: Fundamentos Teóricos Práticos(FTP); interação Cultura Humanística(ICH); e Projeto de Aprendizagem, (PA). Estes três espaços compõem a formação acadêmica do curso.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar e registrar os processos formativos da turma Albert Einstein em Licenciatura em Educação do campo na parceria UFPR- Litoral/ELAA. Articulados a esse estão os objetivos específicos: 1)Apresentamos um breve histórico da luta pela Educação do/no Campo 2)Descrevemos a construção da parceria entre a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) e a Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral; 3)Entrevistamos os sujeitos envolvidos na construção do curso na UFPR- Litoral e da parceria com a ELAA na definição do território; 4) Elaboramos e aplicamos questionários para os/as educandos/as da turma com o intuito de identificar se o processo formativo vivido alterou a visão de mundo; para quatro professores/as que iniciaram a construção do curso na UFPR; para quatro professores/as que estão atuando no curso e para a coordenação da ELAA. 5) Sistematizamos e

analisarmos as respostas dos instrumentos aplicados que seguem distribuídos no decorrer do texto.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, em seguida deu-se a realização de entrevistas com professores/as da UFPR que construíram o projeto do curso, assim como a coordenação pedagógica da ELAA. Essas entrevistas foram o que deram base para a elaboração da escrita sobre a construção do curso na Universidade e sobre a parceria da UFPR e da ELAA.

Outro elemento são os questionários semi estruturados aplicados aos/as educandos da turma, sendo que 18 educandos/as responderam, (para poder entender o processo de formação da aprendizagem). Os questionários foram aplicados também junto aos/as professores/as que atuam no curso, sendo que 4 professores/as participaram, estes de diferentes áreas buscando uma visão da totalidade do curso.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

Essa pesquisa traz elementos da formação da turma, os desafios e potencialidades que esse processo proporcionou aos educandos/as. Demonstrando que o curso fez uma formação humana e emancipadora, dando suporte pedagógico e político para os futuros professores/as proporcionando uma visão ampla do processo, porém, também apontará os limites e desafios deste processo.

2 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONSTRUINDO A HISTÓRIA

A história brasileira é marcada pela desigualdade. Percebemos em todos os âmbitos (social, econômico e cultural). A concentração de terra e riqueza sempre foram marcos desta história e como consequência a discrepância entre as classes. Segundo Martins (1986) “A história do Brasil é a história das suas classes dominantes, é uma história de senhores e generais, não é uma história de trabalhadores e de rebeldes” (MARTINS, 1986, p. 26).

Precisamos olhar para a história no sentido de entender a trajetória da educação, as disputas territoriais e a concentração de riqueza, pois dentro delas está a configuração atual. Optamos pelo registro histórico da Educação do Campo, que não se desvincula das outras questões, e entendemos esta luta como uma das partes deste contexto.

Antes de nos ater na Educação do Campo, faz-se necessário registrar que por muitos anos a população residente no campo ficou à margem das políticas educacionais, assim, a população até a década de 1970 que residia no campo era na sua grande maioria analfabeta. O que existiam eram escolas que atendiam o então, “Ensino Primário”, que correspondia da primeira série escolar até a quarta série. E foi assim por muito tempo. Para o campo apenas uma educação que instrumentalizava. O movimento de saída do campo para a cidade se intensificaram nas décadas seguintes, tanto que na década de 2000 segundo dados do IBGE permaneciam no campo apenas 18% da população, o último censo de 2016 registrou que 14,6% da população permanece residindo no campo, e o intenso fechamento de escolas, isso motivou a luta pela Educação do Campo.

Foi na década de 1990 frente ao abusivo fechamento de escolas localizadas no campo, e o crescente êxodo rural, simultaneamente a luta pela terra protagonizada pelo Movimento dos Sem Terra (MST), revela a necessidade de lutar por terra e educação. O fechamento de escolas fez com que a luta pela permanência das Escolas no Campo assumisse um lugar importante neste cenário que está sendo apresentado. Pois a Educação do Campo tem o protagonismo dos movimentos sociais que entendem que a Política Pública é fundamental para a consolidação da Educação do Campo.

A educação do campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos que a concernem. São povos que ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um

modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exploração, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão-de-obra escrava (PARANÁ, 2010, p.27).

Assim, em 1998 organiza-se através de lutas a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, que influenciou diretamente na construção do conceito de Educação do Campo, entretanto, temos que explicitar que as ações dos movimentos sociais contribuíram nesta construção. Segundo Martins:

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, é considerada referência inicial da Educação do campo no Brasil, muito embora devamos reconhecer as ações dos movimentos sociais do campo anteriores a esta data (MARTINS, 2016, p. 20).

Como afirma Caldart (2012) a primeira conferência ficou marcada como início da Educação do Campo, com isso as lutas começaram a se intensificar na busca de construir a identidade da Educação do Campo e a demanda por políticas públicas que atendessem as necessidades dos povos do campo. Ressaltamos a importante conquista que foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998.

O PRONERA é fruto da luta por políticas públicas para a Educação do Campo. Foi estabelecido pelo governo Federal em 16 de abril de 1998 e está em vigor até os dias atuais. Através do PRONERA foram construídos diversos cursos de graduações, tecnólogos e especializações com repasses anuais de recursos do governo federal. Essa foi uma grande conquista que ajudou na consolidação da Educação do Campo no Brasil, com o objetivo de atender os sujeitos das áreas da Reforma Agrária espalhadas pelo Brasil, depois vinte anos o PRONERA sofreu um corte significativo de recursos, ocasionando estagnação de vários cursos aprovados em universidades públicas do Brasil que estão na espera da liberação do recurso. Esta foi uma conquista para o recorte das áreas de reforma agrária. Mas a luta pela consolidação da concepção e por políticas públicas perpassa desde o início da construção, como nos revela Caldart (2002):

Primeiro o nome da nossa articulação era por uma educação básica do campo; a alteração que estamos fazendo para por uma educação do campo; tem em vista afirmar de modo a não deixar dúvidas:- que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; - que o direito à

escola do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade (CALDART, 2002, p.34).

Percebe-se o avanço em torno da Educação do Campo, que vem se consolidando ao longo dos anos, através das lutas dos movimentos sociais e debates feitos em torno do tema. Apesar de ser um debate novo, se considerado a linha histórica, traz elementos fundamentais como a conquista de políticas públicas para as escolas do e no campo e as Licenciaturas em Educação do Campo, sendo todas essenciais para a consolidação desta.

Neste contexto o conceito de Educação do Campo se deu a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, na Segunda Conferência Nacional realizada em julho de 2004 só reafirmou o termo Educação do Campo. Pois para Caldart (2012) a expressão educação básica no campo não daria conta de contemplar a educação em todos os níveis porque a luta já não era apenas por uma educação básica, mas sim, uma educação que contemplasse desde o ensino básico até o superior. Ainda para Caldart (2012).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2012, p.259).

As lutas dos movimentos sociais foram avançando no Brasil, pois o fato de inúmeras instituições (escolas, Universidades), Movimentos Sociais, entre outros, assim criando novas perspectivas de ensino, buscando ampliar os espaços onde a Educação do Campo possa ser desenvolvida. Deste marco até 2010, muitas conquistas aconteceram, como a criação de Articulações e Comitês, coordenação estadual e municipal dentro das secretarias para fortalecer a discussão e concepção. Nesta construção muita formação, encontros, grupos de estudos e seminários formam acontecendo país a fora. Outro marco importante que precisamos ressaltar foi criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, Caldart, ressalta, que:

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p.3). Integra esse momento político a conquista de um decreto¹ da Presidência da República que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010), entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere (CALDART, 2012, p.260).

O Fórum é criado no intuito de fortalecer, mas também de ser uma representação nacional, ao qual os Fóruns e Articulações estaduais estão ligados. E a aprovação de legislação que ampare a Educação do Campo se faz cada vez necessária.

Segundo Caldart (2002) as lutas que vem se desenvolvendo em torno da Educação do Campo e por políticas públicas, dão suporte para realização de uma implementação, mas que ela seja uma Educação do e no Campo. Partindo de sua realidade, contemplando as culturas as necessidades sociais e humanas.

No mesmo sentido, para Martins (2016) a Educação do Campo foi construída pelos movimentos sociais populares, tem vínculo com a cultura camponesa² e com o desenvolvimento de políticas públicas locais, assim a educação tem que contemplar todos os povos do campo.

É imprescindível que haja uma forte relação com os movimentos de lutas sociais do campo (sem-terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem, fundo de pasto, extrativistas) e demais povos do campo, como os trabalhadores assalariados rurais, os pescadores artesanais, os agricultores familiares, os povos das florestas, os caboclos e outros que produzem as suas condições materiais de existência mediante o trabalho no meio rural, para que se substitua o programa por uma política de educação básica do campo (D'AGOSTINI, TAFFAREL, JÚNIOR, 2012, p. 320.)

Também para Kolling et al (2002):

¹ Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

² [...] Trata-se da criação e da recriação que emergem daquelas relações em que os humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios.[...] se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas. (TARDIN, 2012, p.178-179)

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING *et al*, 2002, p. 19).

Na definição de Caldart, a Educação do Campo tem que ser pensada com e para os camponeses, e define desta forma: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.26).

Esse é um debate acerca de uma construção para que os sujeitos do campo também tenham a oportunidade de estudar sem sair do campo. Essa é uma estratégia do agronegócio para o esvaziamento do campo. Manter as escolas no campo e trazer também as universidades para o campo significa manter as populações vivendo no campo, desta forma garantir e oportunizar que os povos do campo possam ter o acesso à educação e ao conhecimento de qualidade. Segundo Martins:

A Educação do Campo se consolida com uma reação, que se repete constantemente, de acirramentos contra o fechamento de escolas rurais, tendo como marco a década de 1990 no Brasil, a qual coincide com a exasperação das políticas neoliberais de Estado mínimo (MARTINS, 2016, p.21-22).

Segundo os dados que foram divulgados pelo jornal Brasil de Fato há um índice muito alto de fechamentos de escolas no campo:

O fechamento de escolas em áreas rurais do Brasil não para de crescer. De acordo com um levantamento da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar (DEISTER, 2018, s.p.).

Compreende-se que este objeto em debate está ligado com êxodo da população camponesa, pois segundo Stédile (2012) isso ocorreu pela pressão das forças políticas do capital na produção agrícola que excluiu milhões de trabalhadores rurais que tiveram que migrar para as cidades. Resultando no fechamento das escolas, pois nesse contexto não haveria educandos/as para compor essas escolas rurais, justificando o fechamento das mesmas. O gráfico a baixo demonstra o fechamento de escolas no Brasil entre os anos de 2002 a 2010:

GRÁFICO 1 - ESCOLAS NO CAMPO FECHADAS NO BRASIL (2002-2010)



Fonte: Censo Escolar(INEP. (s.d.ja). Elaboração Ipea/Disoc. Org. FARIAS, Maria Isabel.

Os dados apresentados demonstram o panorama de escolas fechadas, sendo que dos anos de 2002 existiam 107.432 escolas abertas, mas com o passar de oito anos esse número cai para 79.723 escolas, sendo assim em oito anos houve um fechamento de 27.709 escolas no Brasil. Isso como já apresentado anteriormente é consequência de uma política econômica que forjou a saída do campo, em função de um modelo de agricultura que iniciava com o uso de tecnologia (maquinário agrícola) e um forte processo de industrialização que necessitava de mão de obra.

Compreender a Educação do Campo nesta perspectiva é perceber que ela está dentro de um projeto de campo. Com isso precisa de bases estruturadas para se efetivar, sendo assim, as lutas que perpassam a educação vêm se consolidando lentamente através de algumas resistências, mas que não podemos deixar de citar.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART, 2012, p.257).

Segundo Caldart, vem se desenvolvendo algumas experiências referentes à Educação do Campo no campo, sendo essas poucas, visando que essas lutas têm que progredir, nas discussões e nas ações, assim avançar no acesso as políticas públicas para possibilitar os povos a ter acesso à educação de qualidade. Caldart (2002).

É necessário avançar na formação de professores/as que compreendam a realidade do campo, bem como, da complexidade que envolve a Educação do Campo. E que esses sejam capazes de contribuir para transformá-la.

É de suma importância olhar para o cotidiano que se vive, para assim construir uma educação que dê alternativas de aprendizagem dentro e fora da escola, possibilitando entender que a educação se dá em vários espaços e de várias maneiras. Isso quer dizer que, deve-se ter a preocupação na busca e no avanço, por exemplo, políticas públicas, fortalecimento das escolas através da construção dos PPP que retratem a realidade, parceria com as comunidades, comitês, articulação, criação de coordenações de Educação do Campo dentro das secretarias municipais e estaduais que ainda é um desafio para romper com esse sistema educacional tradicional.

A educação do campo é um conceito cunhado como a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade (FERNANDES, 2002, P.97).

Uma educação que altere a forma e o conteúdo, que compreenda a escola e suas relações, comprometida com a formação crítica, que percebam as contradições existentes. E os possibilite a formação de sujeitos comprometidos na construção de uma educação emancipatória, pois esta é a Educação do Campo que queremos construir. Caldart (2002)

Ou seja, ter pessoas do campo atuando na luta pela Educação do/no Campo, onde estes já conhecem a realidade da comunidade e por uma educação construída com base nos conhecimentos empíricos dos povos do campo, acumulados historicamente e articulados ao saber científico, é fundamental para se estabelecer a compreensão da totalidade.

Os sujeitos do campo que estão envolvidos na luta pela educação são aqueles que foram colocados como inferiores perante a sociedade, no entanto não é levado em consideração que estes não tiveram oportunidade de estudar. Estes foram processos que estimularam os camponeses a lutarem por seus direitos, serem reconhecidos como camponês e ter acesso à educação, mas que essa fizesse sentido para eles.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se

conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógica...(CALDART, 2002, p. 29).

A luta da Educação do Campo é para também romper com o tradicionalismo das escolas rurais que tem sua metodologia tradicional e suas estruturas fragilizadas baseando-se somente na sala de aula, disseminando a ideologia burguesa e lógica de educação do tradicional. Sem olhar a diversidade de formas possíveis de concretização da educação, sem levar em conta que a realidade do sujeito pode contribuir na formação acadêmica. O objetivo da escola do campo é que os/as educandos/as se apropriem dos conhecimentos científicos articulados com a realidade e que possam mediante a leitura crítica do mundo possa realizar o seu projeto de vida.

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p.261).

Os povos do campo entre outros comprometidos com a luta vêm enfrentado muitas barreiras para poder avançar na construção da Educação do/no Campo que rompa com os métodos tradicionais³ que as escolas rurais trazem. Isso significa passos lentos visando que são poucos anos de luta pela Educação do Campo se comparar com a educação tradicional, estamos avançando, mas, indo contra um sistema que impõe e não abre espaço para novas formas de ensinar.

Assim perderia o controle do sistema educacional que foi construído para formação de pessoas competitivas e principalmente mão de obra barata para o sistema de produção.

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... (CALDART, 2012, p.261).

³Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados (RIBEIRO, 2012, p.294).

É somente uma parte para mudarmos essa realidade, que desde a propriedade privada, lei de terras⁴ e concentração fundiária se encontra desigual. Hoje com a mesmas características do agronegócio de produção em grande escala causa danos na natureza, diante disso, a necessidade de alterar o modo de produção vem sendo identificada e isso implica em uma educação revolucionaria na formação de consciências, ou seja, a escola mostrando novos horizontes.

Esse processo da Educação do/no Campo está em constante construção/ transformação, reconstrução e criação. Com base nesse olhar para uma totalidade do campo, busca-se compreender as relações entre homem e natureza para assim compreender os sujeitos na sua complexidade.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para iniciar a compreensão das políticas públicas é importante ressaltar que são um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado. E segundo Molina, “é preciso explicitar que o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos”. (MOLINA, 2012, p.585). Sendo que este trabalho olha para dimensão da educação.

As políticas públicas significam o “Estado em ação” (Gobert e Muller, 1987 apud Hofling, 2001, p. 32). Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais. [...] Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (MOLINA, 2012, p. 585-586).

A Educação do Campo é uma política pública que vem buscando direito ao acesso desde o ensino básico até a graduação, ocupar espaços na educação que também é dos trabalhadores/as do campo, visando o ensino que transforme a realidade.

A construção da Educação do Campo é uma luta pela formação humana em suas várias dimensões, políticas, afetivas, gênero, sexualidade etc. Essa luta é

⁴ A busca por títulos originais tornou-se especialmente importante após a promulgação da Lei de Terras, de 18 de setembro de 1850. Com o fim do período colonial e o início do Império, os funcionários imperiais tentaram fazer coincidir suas demandas com aquelas da monarquia inglesa. Sob a pressão britânica para abolir a escravidão, conceberam a Lei de Terras, que procurava valorizar a propriedade da terra, regulamentando a sua comercialização, e atrair trabalhadores imigrantes com todo tipo de promessa (SILVA, 1996, p.127-139).

feita também através de políticas públicas na busca de um projeto de campo que atenda os sujeitos deste.

Na história da Educação do Campo, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do Programa nacional de Educação na reforma agrária (PRONERA), e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo[...] (MOLINA, 2012, p.585).

Caldart diz que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

A luta por direitos está presente em todos os momentos da história, quando se busca construir algo diferente, elas são necessárias para a garantia dos mesmos que historicamente foram negados pelo sistema econômico vigente. Nesta perspectiva:

[...]a compreensão que fundamenta, no período histórico atual, e no qual se dá a construção da Educação do Campo, as razões para a ênfase que adquiriu o conceito. Não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia (MOLINA, 2012, p.585).

Diante disso, a Educação do Campo vem procurando garantir seu espaço através do projeto de campo (CALDART, 2002), na busca por políticas públicas, na formação de sujeitos críticos visando uma formação emancipadora, com base em Paulo Freire(2004).

2.2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo é uma construção que avançou no cenário educacional brasileiro, adentrou instituições, vem disputando território e concepção, porque acredita que a educação não deve ser privilégio de poucos, mas sim direito de todos.

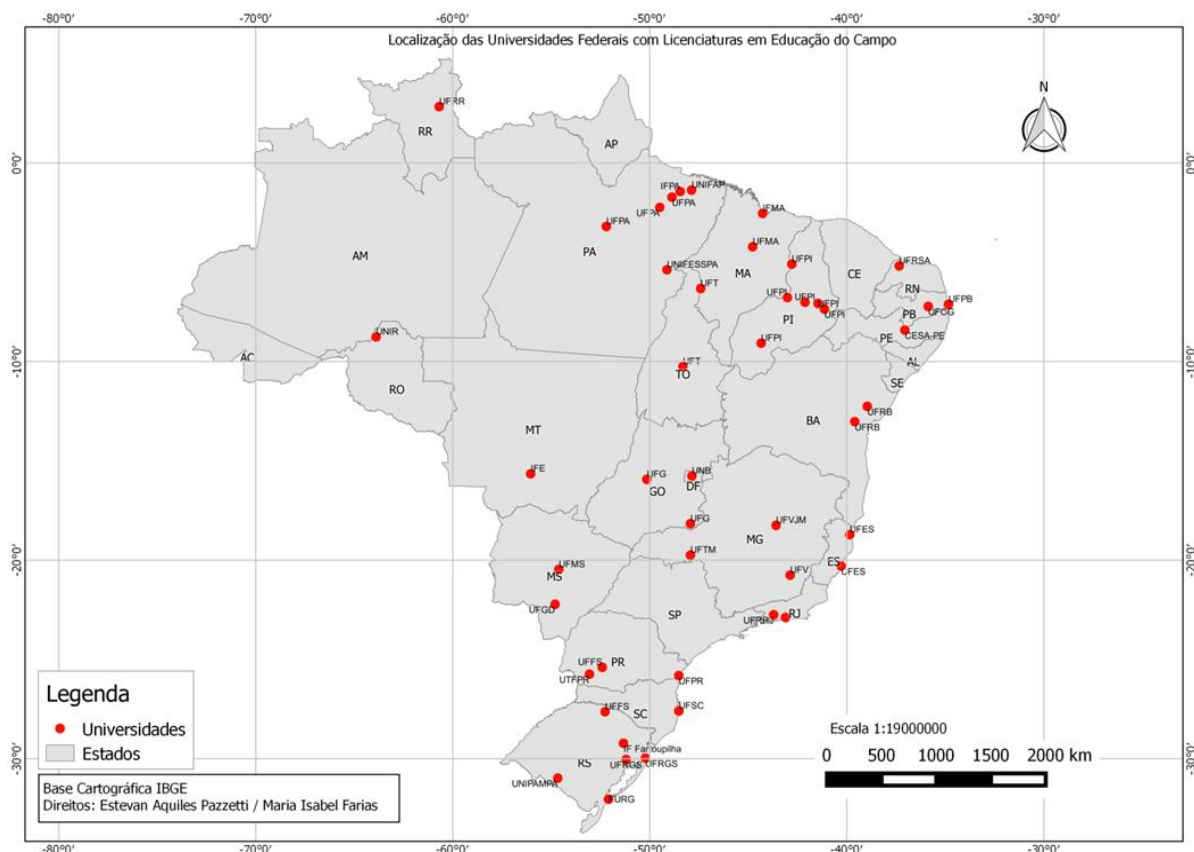
A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo (MOLINA, SÁ, 2012, p.466)

A formação das Licenciaturas em Educação do Campo está ligada à:

Esta compreensão articula as três dimensões do perfil de formação que se quer garantir na licenciatura em Educação do Campo: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários (MOLINA, SÁ, 2012, p.468)

Diante disso, a conquista dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, para fazer formação de professores/as para atuarem nas escolas do campo, por área de formação nas Universidades Federais são conquistas deste movimento nacional por Educação do Campo. Atualmente são quarenta e três universidades, como nos mostra o mapa abaixo.

MAPA 1 - LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADE FEDERAIS EM LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



FONTE: Base Cartográfica IBGE. ORG. Estevan Aquiles Pazzetti e Maria Isabel Farias.

A Universidade Federal do Paraná é uma das instituições que apresentaram o projeto de curso teve a aprovação, e desde 2014 está com o curso em andamento. No ano de 2018 as duas primeiras turmas concluirão o curso. O próximo capítulo tem a intenção de apresentar a construção deste curso, assim como apontar os principais desafios.

3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

A construção da Educação do Campo no Brasil, sempre mostrou a necessidade de Políticas Públicas de Educação, que tornassem possível o avanço da formação e consolidação dos cursos. Pois, são elas que nos dão condições de materializar a formação de professores/as, que é nosso recorte.

Desta forma, para contextualizar a importância das Políticas que no Paraná, por meio das Universidades Estaduais, em um primeiro momento, organizou-se cursos de formação de professores/as para as escolas do campo, dentre elas citamos a UNIOESTE que teve e tem grande contribuição na formação de pedagogos e pedagogas para as escolas do Campo, via PRONERA, a UNICENTRO em 2008, que realiza a primeira turma com formação por área do conhecimento nas duas áreas: Ciências da Natureza e Linguagem.

E foi no Edital de 2012 que o MEC atribui somente para as Universidades Federais a formação de professores/as para o Campo, deixando as Estaduais de fora. Mesmo assim, alguns cursos ocorrem via PRONERA.

Isso nos mostra a importância das Políticas Públicas, pois são elas que tornam viável a construção de cursos, pois compete ao Estado dar condições de execução, e nisto também nos referimos a disponibilidade de recurso para a formação.

3.1 CONSTRUÇÃO DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFPR

A construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza (LECAMPO) na UFPR inaugura uma história que completou quatro anos em 2018. O curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza teve seu projeto apresentado junto ao MEC no ano de 2012, e em 2014 iniciaram os trabalhos, isso inclui concurso para professores/as e vestibular de seleção dos/as educandos/as. Entendemos que o registro da história da estruturação do curso tornou-se fundamental, para também mostrar como a Educação do Campo se estabeleceu na UFPR, como contribuição para a Política Pública na formação de professores/as.

Tomamos como ponto de partida a entrevista com professores/as responsáveis pela elaboração do projeto na UFPR. Que como em qualquer

instituição, a implementação dos cursos de Educação do Campo é na sua grande maioria pontos de tensão.

Apresentaremos a seguir o resultado e as discussões das entrevistas realizadas com quatro professores/as, que chamaremos de professores/as colaboradores, pois eles fazem parte de outros cursos do Setor. Definimos não identificar os/as professores/as que contribuíram com elementos históricos pelo nome por isso serão usadas seguintes denominações com codinomes de (C1, C2, C3 e C4) para professores/as colaboradores.

Uma das primeiras questões perguntadas, foi como se deu a criação do curso de Educação do Campo na UFPR – litoral. O relato apresentado pelo entrevistado C1 e C2 (2018) é que:

A chega na Universidade Federal do Paraná- Setor litoral através de um seminário que aconteceu no início de 2011, onde estavam presentes representantes do instituto Paulo Freire. Neste momento a Educação do Campo tem sua primeira inserção dentro Setor Litoral (ENTREVISTA, C1 e C2, 2018).

Foi neste momento que alguns professores/as ouviram pela primeira vez sobre a Educação do Campo. A entrevista com o C3 aponta:

Mostraram que havia no Setor perspectiva de fechar cursos dentro da universidade, sendo uma das discussões que se tinha na universidade era a falta de docentes, então com isso a intenção era de fechar cursos. Diante disso em 2011 e 2012 começaram a pensar em unir alguns cursos, mas houve muita resistência por parte dos professores (ENTREVISTA C3, 2018).

Percebemos que em meio a esta situação até de insegurança, é que identificam o edital que deu origem ao curso na UFPR. Como consta no PPC do Curso: em meados de setembro de 2012, viu-se a possibilidade de acesso ao edital do PROGRAMA PROCAMPO – SESU/SECADI/SETEC, o edital que deu possibilidade de criar um curso de licenciatura em educação do campo na UFPR/LITORAL. (PPC LECAMPO, 2012).

Perante a possibilidade de criação de outro curso que poderia agregar professores/as de diversos cursos na UFPR Litoral iniciam a construção do projeto, como mostra a entrevista, foi C1 e C2:

Com a contribuição de alguns poucos professores se fez o projeto no prazo de 30 dias após a data de abertura do edital, que deveria, neste momento, ser assinada pelo Reitor da Universidade, no entanto, com o processo de mudança de reitoria, o projeto seguiu assinado pelo diretor do Campus Litoral, que num momento posterior, por processos políticos

dentro da universidade, o projeto teve que ser reassinado pelo Reitor da UFPR (ENTREVISTA C1 e C2, 2018).

Ainda as entrevistas mostraram que:

Ao mesmo tempo que o curso perpassa por relações de poder internas, foram nos momentos de debates que o reitor acorda a criação de uma comissão com professores da reitoria e outros do Setor para discutirem sobre a viabilidade do curso. Como já registramos, o projeto já havia sido assinado e agora precisavam pensar internamente a operacionalização do mesmo (ENTREVISTA C1 e C2, 2018).

Os/as professores/as entrevistados C1 e C2 (2018) relataram que, em 2012 começaram os debates em torno da proposta do curso no Setor, porém, também por processos políticos dentro da UFPR-LITORAL, grande parte dos/as professores/as se posicionaram contra, pois havia um entendimento que o curso proposto tinha ligação com ideias de outros cursos já apresentados⁵.

Em diálogo com o MST por meio da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, o movimento se posicionou com a necessidade da ampliação da rede de formação de professores/as em Educação do Campo. Assim, o curso também foi organizado em diálogo com MST, pois havia a necessidade de formarem professores/as para suas bases, por todo o debate feito em torno de uma transformação na educação.

Outra pergunta feita para os/as professores/as foi referente a criação e aprovação desse curso de Licenciatura em Educação do Campo dentro da universidade um elemento forte apresentado por C3 (2018) foram os critérios para a seleção dos/as professores/as que iriam atuar no curso, elemento muito trabalhoso, pois havia uma normativa onde o Ministério da Educação (MEC) exigia que os novos cursos fizessem concurso só para doutores, assim realizado o edital de concurso, mesmo sabendo que não haveria procura, já que não existiam ainda cursos de Pós Graduação na Área de Educação do Campo no doutorado, foi realizado o concurso e como já esperado, não houve professores/as/doutores/as para essa área, após esse impasse o MEC autoriza reabrir o edital de contratação de professores/as com mestrado, porém os doutores não estavam impedidos de fazer o concurso, isso abriu grandes possibilidades para o curso.

A seleção dos/as professores/as o que importava era o perfil para trabalhar com a Educação do Campo, professores/as que pudessem ir para comunidades,

⁵ Não identificamos quais ideias foram estas.

que tivessem o compromisso com os movimentos sociais, que entendessem o papel da universidade e a itinerância nas comunidades de diversos povos. Como afirma C4:

Com relação aos professores pensamos em um perfil de profissionais que tinham trabalho e militância com a educação do campo, sabíamos que não iam ser muitos. Em seguida, em outros que, mesmo não sendo da educação do campo sabíamos que eram militantes de uma educação emancipatória e que teriam grande probabilidade de aderência ao curso. Fizemos apostas também em jovens professores que foram muito bem em todas as fases do concurso, apesar de não terem trajetória e vínculo com a educação do campo. Não se trata exatamente de critérios, mas de verificar possibilidades de aderência ao PPC do curso e, principalmente à itinerância inerente ao curso, por ser esse um dos princípios da educação do campo (ENTREVISTA C4, 2018).

Nesse ingresso teria que ter professor das áreas Ciências humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias e Ambientais.

Já os critérios para os/as educandos/as ingressar no curso eram sujeitos que tivessem alguma ligação com o campo como diz C4:

Uma carta da comunidade atestando que a pessoa era de alguma comunidade do campo e uma redação. Decidimos então organizar o vestibular desta forma pois entendemos que assim seríamos inclusivos, além disso, ele era classificatório e não eliminatório. Assim, decidimos por solicitar dos estudantes um comprovante de que era do campo e uma redação sobre porque gostariam de fazer o curso (ENTREVISTA C4, 2018).

Devido a dinâmica do curso que é de itinerância, e pensando nos sujeitos que estavam fora da universidade, foi se construindo relações com as comunidades para a abertura de turmas, como por exemplo, buscando apoio Prefeituras através das Secretarias de Educação, Cerro Azul, Adrianópolis, Guaraqueçaba e com a parceria⁶ da Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) que é uma escola dos movimentos sócias da Via Campesina. O que mostra que o grupo de professores/as que iniciaram o processo de construção do curso tiveram a preocupação de garantir o vínculo dos sujeitos coletivos e individuais do campo como os movimentos sociais do campo, agricultores/as, compromisso com a comunidade, diretamente com os sujeitos.

É importante ressaltar que o projeto do Setor Litoral é um Projeto Político Pedagógico diferenciado⁷ e trabalha com os 7 municípios do Litoral Paranaense,

⁶ A ELAA considerada parceira porque ela tem uma equipe pedagógica que ajuda a pensar desde o planejamento pedagógico na estrutura da formação dos estudantes que perpassam nela.

⁷ [...] construído com base na realidade das comunidades do Vale do Ribeira e Litoral Paranaense, que busca a construção da autonomia e o comprometimento social dos sujeitos. E cabe ressaltar

também com os municípios do Vale do Ribeira, essa perspectiva de trabalhar em outros territórios já vinha do próprio projeto pedagógico da universidade, porém não havia turmas fora do setor, o que haviam, eram projetos de extensão e pesquisas.

O Setor Litoral da UFPR, instituição que abarca essa proposta, está entrelaçado aos sete municípios do litoral Paranaense (Guaratuba, Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Matinhos, Paranaguá, e Pontal do Paraná) que é marcado por ciclos de exploração e abandono. A população de ilhéus, povos da Floresta, ribeirinhas, caiçaras, pescadores, quilombolas, assentados, acampados e agricultores familiares vivem em um processo de invisibilidade social. Enfrentam dificuldades de acesso a saúde, transporte e principalmente a educação, chegar a comunidades distantes é praticamente um desafio. Além do Litoral temos também a região do Vale do Ribeira no estado do PR, possui os municípios de Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná, e a maioria dos seus habitantes é considerada população do campo (PPC LECAMPO, 2012, p.4)

Isso ressaltando a importância do curso ir para os territórios onde estão os/as educandos/as, sendo que este se não fosse o curso ir para os territórios como era a proposta dos/as professores/as fazer esse processo de itinerância no campo, muitos educandos/as não conseguiriam estudar. Como diz C3 “professores/as que gostassem de pegar a estrada de ir para as comunidades de trabalha no campo” (ENTREVISTA C3, 2018)

Nesse contexto, levar os cursos para os territórios, era a universidade extrapolar seus muros. Nesse sentido, o entendimento por ser um curso de Licenciatura em Educação do campo é que os movimentos sociais teriam que ser contemplados, pois as lutas da Educação do Campo vêm se consolidando através dos movimentos sociais. Segundo entrevista com C4 aponta:

A ideia de organizar turmas fora do setor surge desde a compreensão das diretrizes e da própria história e materialidade dos povos do campo. A ideia, que parece que foi modificada, era que tivesse uma turma no setor e todas as outras fossem nas próprias comunidades, dada a dificuldade de comunicação e acessibilidade características dos estudantes do campo. Obviamente que, cada um de nós que participamos das discussões vinha de alguma experiência de atuação com os povos do campo, sejam de comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, assentados, acampados, ribeirinhos, enfim. Eu desde 2008 até meados de 2012 trabalhava com o Departamento da Diversidade da Secretaria de educação do Estado do Paraná, com a qual organizávamos formação de professores do campo, de povos e comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas. Nestas formações, trazíamos representantes das

que a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo passa a constituir, juntamente com os demais Cursos, um elemento a mais no avanço da Universidade Federal do Paraná e do Setor Litoral para a consecução de seu propósito maior que é proporcionar uma educação gratuita e de boa qualidade, bem como a possibilidade do acesso aos muitos que ainda se encontram excluídos deste bem que já deveria ter sido universalizado. (PPC LECAMPO, 2012, P. 5)

comunidades que também participavam da formação, sendo a fonte oral de conhecimentos sobre as comunidades. Estes representantes sempre falavam da dificuldade de acesso e comunicação, havia também muitos relatos da necessidade de formar professores que trabalhassem a favor e não contra as comunidades. Outros professores também trabalhavam com esses grupos no litoral, assim, foi quase que natural pensar desde os princípios da educação do campo (ENTREVISTA C4, 2018).

Assim já havendo o contato com a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) por parte de alguns professores/as da UFPR, surge a ideia da consolidação de uma turma dos movimentos sociais e depois dela em Cerro Azul, em João Surá no município Adrianópolis - PR, uma comunidade quilombola. A universidade tinha que extrapolar seus muros e o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi uma iniciativa que surge possibilitando que essa ideia se concretizasse, em realizar as aulas nas comunidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

Esta contribuição dos/as professores/as colaboradores, na descrição dos momentos que antecederam a chegada dos/as professores/as que hoje assumiram a implementação do curso. Percebemos que o curso agregou componentes que o Setor Litoral ainda não havia cumprido, como por exemplo atender o Vale do Ribeira. Com o curso superior, indo além dos projetos de extensão e pesquisa, com a Licenciatura houve a concretização, uma vez que existem turmas em Adrianópolis e Cerro Azul, ambos, municípios do Vale do Ribeira.

3.2 PARCERIA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA.

Importante parte deste percurso do curso é a Turma Albert Einstein, que foi realizada em parceria com ELAA⁸, pelo vínculo de origem que a Educação do Campo tem com os Movimentos Sociais. Para isso, foram entrevistadas pessoas para entender como a construção se deu da ELAA junto a UFPR. A mesma metodologia utilizada para os/as professores/as colaboradores da UFPR foi usada

⁸ A ELAA – Escola Latino-americana de Agroecologia é parte deste processo, localizada no Assentamento Contestado, município da Lapa, Paraná – Brasil. Foi criada em 27 de agosto de 2005, a partir de um acordo de cooperação realizado entre a UFPR – Universidade Federal do Paraná, o Governo do estado do Paraná, o Governo da Venezuela e a Via Campesina Brasil, assinado em janeiro de 2005 em Tapes durante o Fórum Social Mundial, no qual esteve presente o presidente da Venezuela Hugo Chávez (REZENDE, 2018, não publicado).

para os que estiveram desde a primeira reunião com a UFPR. Portanto, a contribuição deles é parte da história que vai compor o todo.

Para conseguir descrever como foi o processo da construção desta parceria usaremos nesse capítulo codinomes para professores/as já fora apresentado no subcapítulo anterior que estão identificados, e para a ELAA o codinome a ser usado é E1.

Segundo E1 “Oficialmente não houve nenhum documento que registrasse essa parceria, esse processo se inicia em junho de 2014⁹, com a primeira reunião no setor litoral.” (ENTREVISTA E1, 2018). Buscamos na história da ELAA e encontramos um documento pactuado entre a ELAA, UFPR e IFPR, que é um termo de cooperação assinado por ambos, que estabelece a parceria, enquanto América Latina.

Pensando no perfil de um curso com a possibilidade da construção de uma parceria junto a ELAA, se deu os primeiros diálogos via Setor de Educação do MST, assim, datando uma reunião que resultaria nos primeiros contatos e debates acerca da efetivação do curso com os movimentos sociais.

Quando se começa a construir a parceria uma preocupação relevante que foi apontada segundo C1 e C2 desde o início: “preocupação da ELAA era ter a agroecologia, a proposta era montar junto com os/as educandos/as a dinâmica do curso para romper com o paradigma da reprodução, aprendendo a tutelar ele vai tutelar”. (ENTREVISTA C1, C2 2018). Para E1 Agroecologia no curso era para ser um tema transversal. A expectativa era de 60 vagas para a primeira turma na ELAA.

No princípio a participação nas reuniões ficavam em torno da coordenação pedagógica da ELAA junto aos professores/as do curso. A primeira proposta veio fechada pelos/as professores/as sem conhecer os tempos e a dinâmica da escola, então com os diálogos, foi-se construindo a proposta do curso desta turma.

Em junho de 2014 pessoas da escola foram na primeira reunião com a UFPR e o setor de educação para entender o processo do curso, nisso quando se chega para fazer o diálogo a UFPR já tinha uma proposta do curso pronta um projeto pedagógico. Sendo assim a ELAA não ajudou a construir desde o início o que ocorreu foi assumir uma proposta pré proposta legal existente (ENTREVISTA E1, 2018).

⁹ Observa-se que o diálogo inicia quando a UFPR já estava em processo de pensar as turmas.

Quando os/as professores/as da universidade abrem espaço para uma construção coletiva, se deu um disparo a fim de trabalhar com os movimentos. Umas das coisas que se pensava era a autonomia dos movimentos e a da universidade nesse processo que é o que perpassa até os dias de hoje.

Pois lembro de uma reunião em especial que a gente chegou com uma proposta pronta sem conhecer os tempos da escola, segundo coordenação pedagógica da ELAA a proposta era muito fechada não contemplava a organização da ELAA, os princípios da Escola Latino. Em conversa então foi construindo juntos a proposta do curso desta turma dos movimentos sócias (ENTREVISTA C3, 2018).

Então, aos poucos a coordenação pedagógica da ELAA repassou nas reuniões o funcionamento e a organização da ELAA, encaixando os tempos da universidade que são os Fundamento Teórico Prático (FTP), Interação Cultural Humanística (ICH) e Projeto de Aprendizagem (PA), assim construindo uma parceria, diante da necessidade de se trabalhar fora da universidade.

Dentro deste processo, pela diferença de proposta do PPP (projeto político pedagógico) da UFPR/Litoral ser distinto das demais universidades, surgiram alguns desafios para o entendimento desta, já que esta proposta inclui, FTP, ICH e PA.

Em entrevista segundo E1 (2018) “[...] para um início foi ido com muito rápido em algumas coisas, porque os movimentos sociais já tinham experiências de Licenciatura em Ciências da Natureza, mas não como a interfase da agroecologia tão diretamente”, sendo assim criou-se uma grande expectativa, já que no movimento encontrava-se em uma certa “frustração” na relação, Agricultura, Agroecologia e Ciências da Natureza.

A nossa expectativa experimentar para ver se a gente conseguia dentro desse território, numa escola que já tinha uma experiência avançar um pouco mais do que tinha então é claro que tinha uma expectativa grande no início de fazer um bom curso. Por isso que as primeiras reuniões foram muito tensas entre a ELAA e UFPR do litoral. Tão tensão a ponto de grupos saírem bem nervosos principalmente pela opção método quando a gente determinando que pra nós na nossa prática com o movimento do método pedagógico da pedagogia socialista, principalmente o método organizativo da inserção da organicidade deu muita tensão. Porque que as pessoas não tenham povo como sujeito educador. Porém quando você adentra para os movimentos sociais isso não por falta de entender, mas porque os movimentos sócias tem objetivos específicos na formação de educadores então isso foi muito tenso. Acredito que tem coisa que avançou no caminhar com aprendizagem e tem coisas que a gente perdeu o bonde da história. Não conseguimos alcançar da quilo que era objetivo nosso (ENTREVISTA E1, 2018).

Processos de uma certa “desconfiança” acerca da construção do curso foram aparecendo, no entanto com o passar das reuniões essas ditas “dificuldades” foram sendo sanadas, pois ambas as instituições, diante das reuniões, passaram a compreender melhor as relações existentes para além da construção deste curso.

Segundo C1 e C2 (2018) “parcerias necessárias que a universidade precisa ter e cultivar, para poder desenvolver o seu papel político e não de forma idealizada” é necessário também que os movimentos sociais contribuam na visão das proporções da realidade e da necessidade, quando a universidade não tem essa compreensão ela é excludente. Com o objetivo de contemplar os movimentos sociais, a ELAA poderia ser a ponte para abranger os povos que não havia na universidade.

Outro elemento perguntado para os/as professores/as e para coordenação Pedagógica da ELAA foi como vê a parceria entre a ELAA e a UFPR para poder analisar se essa parceria é fundamental ou não.

Para E1 “Essa parceria é muito grandiosa, quando se olha para a formação, existem algumas divergências de ideias, quanto às metodologias de cada instituição. No entanto não diminui a grandiosidade deste processo”. Afirmam também que “Essa parceria marca uma construção e consolidação para a formação de um educador com o olhar crítico para a realidade” (ENTREVISTA E1, 2018).

E para C3 (2018) “muito produtiva e necessária pra universidade, nessa perspectiva que a universidade deve ser popular deve se ter os movimentos sociais juntos”. Verifica-se também outro elemento trazido por C4 (2018) de suma importância:

Espero que esta parceria faça parte do curso e que tenha mais turmas na ELAA, pois pelo menos para mim ter um curso de uma universidade tendencialmente conservadora como a UFPR em um assentamento, sobretudo na Escola Latino Americana de Agroecologia tem um significado imenso, de fortalecer parcerias com um dos principais movimentos sociais brasileiro que luta pela vida, pela democracia participativa, pela educação popular, pelo povo. O rompimento da parceria e/ou a não abertura de outra turma no assentamento vai ser um retrocesso tremendo do curso. Penso que a positividade dele sem sombra de dúvida é a itinerância docente e a pedagogia da alternância (ENTREVISTA C4, 2018).

Desse modo, a construção dessa parceria é necessária para desenvolver seu papel político da Educação do Campo, buscar atender os povos que não tinham acesso à universidade e fazer uma formação de sujeitos críticos.

Diante disso a consolidação de espaços de formação de sujeitos que possam contribuir para com os movimentos sociais de forma que estes sejam capazes de trabalhar com a realidade é fundamental, por isso a criação de parcerias entre universidade e movimentos destaca um avanço no que se diz respeito a educação emancipadora. Por fim, que traga para as universidades os povos do campo, das águas e das florestas.

3.3 DESAFIOS DA PARCERIA.

Quando se olha para o processo de construção de um curso novo e também para a parceria que foi realizada entre UFPR e ELAA pode se enfatizar que foi de grande importância a construção deste, por isso neste subcapítulo apresentaremos os princípios desafio nessa construção.

Perguntamos aos professores/as entrevistados/as, sobre quais foram as principais dificuldades e desafios para a aprovação do curso dentro da universidade. Dentre elas citamos algumas:

TABELA 1- DESAFIOS E DIFICULDADE NA APROVAÇÃO DO CURSO

C1 e C2_ Falta de entendimento do Setor Litoral perante o curso não compreender a grandeza de um curso como a Educação do Campo; outras liberações de recurso, alimentação e transporte, moradia estudantil etc. (ENTREVISTA C1 e C2, 2018).

C3_ Uma das questões que perpassa pelo setor desde sempre é falta de docentes nos cursos, isso então era um dos argumentos que era usado para nas reuniões de conselho para não aprovação do curso; outro elemento que deu muito trabalho foi o processo de seleção dos professores[...] (ENTREVISTA C3, 2018).

C4_ O principal desafio foi que as pessoas compreendessem a relevância do curso para o campo brasileiro, até hoje muitos não compreendem, apenas aceitam o curso. Além disso, tem a visão urbanocêntrica, a educação rural, o preconceito contra os sujeitos do campo, contra o MST, enfim... os desafios foram imensos pois as várias instâncias da Universidade não compreendem a relevância dos cursos do procampo e do proner. Além do que, houve uma disputa em torno do que proporcionava o Edital: 15 vagas de professores, dois funcionários, uma dotação de 480 mil reais por três anos. Muitos no setor questionavam a quantidade de professores para apenas um curso pois não compreendiam e nem compreendem a itinerância docente e a pedagogia da alternância. Havia também uma disputa por poder interno ao setor, pois esta câmara é a maior do setor, o que significa que ela tem um peso relativo nas decisões. Olhando para tudo isso, quase 5 anos depois, participando de vários processos de implementação de escolas do campo, penso que os desafios para implantação deste curso, de outros em outras universidades, de transformação das escolas de algumas cidades em escolas do campo, e mesmo a mudança de nomenclatura da escola rural que está no campo para educação do campo é uma luta constante, em um país de latifundiários escravocratas que interdita historicamente o acesso dos povos do campo à educação formal. Há também a ideologia muito forte do desenvolvimentismo em torno das atividades urbanas e do agronegócio que faz com que muita gente pense, e também professores universitários que o campo da agricultura familiar, dos povos originários, dos povos e comunidades tradicionais, dos acampados e assentados significa atraso, essa visão ainda infelizmente é trabalhada nas escolas e universidades. Assim, poderia resumir que um dos maiores desafios foi aprovar um curso para os povos do campo em uma Universidade patrimonialista, urbanocêntrica e elitista. A elite sabe da importância dos cursos para os povos do campo, para os negros, para indígenas, para os pobres, por isso tentam sempre interditar a sua entrada. (ENTREVISTA C4, 2018).

FONTE: Elaboração a partir de entrevistas com organizadores do projeto do curso, ORG: A autora.

Os desafios para implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo dentro das universidades é uma luta constante, mas também a transformação das escolas rurais para escolas do campo.

Uma das intencionalidades marcantes da mobilização e entrada dos movimentos dos camponeses na luta pelo direito à educação é disputar o espaço acadêmico de produção do saber, afirmando seu papel contra-hegemônico no debate sobre o desenvolvimento do país e o lugar do campo nesse novo projeto. Trata-se de um movimento que se propõe a superação das tendências dominantes nas políticas de educação para o meio rural no Brasil. As políticas públicas de educação sempre se pautaram na dicotomia entre o campo e a cidade, e nunca atenderam às necessidades e especificidades dos povos do campo, especialmente no tocante à formação de professores. Somente com o avanço das lutas dos trabalhadores do campo, esta situação começou a mudar, resultante do protagonismo dos movimentos sociais na disputa pela concepção de um projeto de educação e de campo que se afinem com um projeto de desenvolvimento emancipatório para o país (MOLINA, SÁ, 2012, P.471-472).

Diante disso, nos interessamos em revelar quais os principais desafios nesta construção, afinal, uma turma que tem aula em um território da Reforma Agrária, que tem seus princípios, sua organização em uma Escola que atende a América Latina, do outro lado um Projeto Político Pedagógico que apresenta outra organização dos tempos pedagógicos.

Entre os inúmeros desafios das duas partes envolvidas na construção apontamos alguns:

TABELA 2- APONTAMENTOS DOS PRINCIPAIS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PARCERIA

Professores/as que construíram o projeto do curso	Coordenação da ELAA
<p>C1 e C2_o entendimento da proposta que era distinta das outras universidades isso referente a FTP, ICH e PA.</p> <p>Esclarecer ponto por ponto como se daria o curso no âmbito da formação.</p> <p>C3_pensar no processo de infraestrutura para os educandos nas comunidades, passagem, alimentação, estrutura de dormitório entre outros;</p> <p>Como deslocar os educadores para as comunidades para dar aula;</p>	<p>E1_desafio de olhar para os objetivos formativos, uma vez que havia algumas discordâncias metodologicamente, e pedagogicamente em alguns encaminhamentos;</p> <p>A universidade se abrir para entender os movimentos sociais;</p> <p>Universidade teria que olhar para os sujeitos de forma diferenciada, aqui se pode cair em dois abismos, um é de a escola cair no assistencialismo outro cair no relativismo que é se o outro da conta eles também tem que dar conta e assim não olhar sujeito específicos num determinado espaço de tempo;</p> <p>Desafio de ampliar o diálogo com os educadores;</p> <p>Um dos primeiros desafios para os movimentos sociais foi pegar um projeto já em andamento e pronto;</p> <p>Assumir o projeto da UFPR Litoral, tendo claro que o grupo de professores que assumiam o curso eram professores novos, recém-chegados na Universidade e que não se conheciam e que formam se conhecendo no andar do processo e conhecendo o curso também;</p> <p>No decorrer do curso fazer alguns ajustes como dos</p>

objetivos, compromissos, as metodologias, os objetivos formativos;

De trazer a agroecologia para dentro do curso;

Para a ELAA o desafio era abrir uma parceria nova, com um grupo novo de educadores em formação, mas bons educadores/as, mas com perspectivas de análise crítica da realidade bem diferentes.

FONTE: Elaboração a partir de entrevistas com organizadores do projeto do curso e coordenação pedagógica da ELAA, ORG: A autora(2018).

Uma das perguntas feitas para os/as professores/as que construíram o projeto do curso e para E1, foi referente aos principais desafios para a construção da parceria para a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo. Entendendo que esta construção é nova para a universidade. Assim foram levantados alguns pontos pelos parceiros desta constituição como demonstrado na tabela.

Um dos elementos fundamentais a ressaltar é que na construção dessa parceria teve desafios desde a estrutura para a permanência dos/as educandos/as na ELAA, transporte, alimentação etc. Mas também dificuldades e desafios na construção do curso e trazer a agroecologia para dentro deste que é uma das demandas da ELAA.

Outro desafio, para a ELAA é uma nova parceria, com professores/as novos, um curso novo, como pode-se observar os desafios eram em vários âmbitos.

É importante dizer que mesmo com estes desafios o curso foi sendo realizado dentro das condições que se encontrava a cada momento. Pois com o processo de amadurecimento dos sujeitos dentro desta construção foi oportunizando a efetivação e a formação dos/as educandos/as, também construindo uma dinâmica de ensino diferente partindo da realidade.

Portanto, para acontecer essa parceria foram construídas muitas reuniões entre as instituições e o fruto desse trabalho é a turma Albert Einstein.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DA TURMA ALBERT EINSTEIN

Neste capítulo apresentaremos os sujeitos que compõe a turma, de onde são, e alguns dados de como se dá a formação dos/as educandos/as.

A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo. Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas[...] (ARROYO, 2012, p.359). A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilita profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo (MOLINA e SÁ, 2012, P.466).

Podemos antecipar que este também foi um grande desafio, porque diferente dos outros cursos de Educação do Campo que seguem a organização por disciplinas, o curso da UFPR foi construído seguindo a orientação do PPP do Setor que tem três espaços de aprendizagem, sendo eles: Fundamentos Teóricos – Práticos – FTP, Projetos de Aprendizagem PA, Interações Culturais e Humanísticas ICH.

TABELA 3- TEMPOS EDUCATIVOS DA UFPR

FTP	Os Fundamentos Teórico-Práticos consistem em módulos temáticos que são elaborados por equipe interdisciplinar de professores, pautados em conceitos atualizados e contextualizados na realidade da profissão. Nestes módulos são estudados os conteúdos necessários à profissão, atendendo-se amplamente as diretrizes curriculares nacionais e as diretrizes operacionais da educação do campo. Os fundamentos teórico-práticos são meios e não fins no processo de formação. (PPC LECAMPO, 2012 p. 27)
PA	Os Projetos de Aprendizagem ou aprendizagem por projetos, baseados também no Projeto de Vida de cada educando/a poderá colocar-se como um articulador entre os estudos, as vivências e o trabalho, contribuindo para construir a abstração e a apropriação de conhecimentos, articulados com a realidade, podendo ser no final do curso um trabalho de conclusão. O Projeto geralmente tem como eixo o mundo do trabalho de forma geral e, como foco, uma atividade desenvolvida na família, ou comunidade. (PPC LECAMPO, 2012, p.26)
ICH	Este espaço de aprendizagem abrange as relações entre os Saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais entre outros. O estudante participará de atividades que despertam seu interesse e compreensão sobre as relações humanas. (PPC LECAMPO, 2012, p.28).

FONTE: Elaboração a partir do PPC do curso, ORG: A autora (2018).

A construção do PPC do Curso teve como base no PPP da universidade da UFPR-LITORAL, porém agrega elementos características da Educação do Campo que é a Alternância e Itinerância, assim como a organização de turmas fora do

campus da UFPR (nos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas). Segundo as diretrizes do estado do Paraná a diversidade dos os povos do campo se define da seguinte maneira:

Entender o campo como um modo de vida social contribui para auto-afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, sua história, seu jeito de ser, seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. Em síntese, o campo retrata uma diversidade sócio cultural, que se dá a partir dos povos que nele abitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragem, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais (PARANÁ, 2010, p. 26-27).

Este documento foi uma das bases para definir a concepção de Educação do campo no Projeto Político Pedagógico do Curso(PPC), pois até este momento o PPP, embora apresentasse uma lógica de chegar nos territórios, não dava conta porque todas as turmas tinham aulas no setor, e a dinâmica era/é ter algumas atividades em municípios próximos com ICH uma vez por semana, mas isso não dava a abrangência suficiente. Foi com a chegada da Educação do Campo que os territórios efetivamente passam a “cumprir” a organização do PPP da Universidade Federal do Paraná – UFPR – Litoral. Com esta questão resolvida outro elemento crucial para o curso foi elaborar os módulos que base para a formação acadêmica do curso, encontrado assim registro no PPC:

De forma geral a organização do curso abrange espaços diferenciados de aprendizagem dentro da Pedagogia da Alternância. Os módulos serão permeados pelos eixos temáticos que explicitam os conteúdos fundamentais do curso estarão em sintonia com a fase de cada período. Os conteúdos são detalhados por serem importantes elementos de ligação entre educandos e seus Projetos de Aprendizagem. As Interações Culturais e Humanísticas articulam-se com os demais espaços de aprendizagem e possibilita uma troca de saberes, por meio de seminários e oficinas locais que articulam os diferentes sujeitos envolvidos no processo e as comunidades (PPC LECAMPO, 2012, p.25-26).

Uma vez definido o território, esta parceria exigiu um esforço coletivo, que foi pensar a formação da turma com base em dois projetos, (diante da parceria construída) primeiro o PPC do curso articulado com a PROMET da ELAA. Precisamos considerar que existem formas diferenciadas de organização a instituição Federal segue normas e preceitos da academia assim como Escola Latino Americana de Agroecologia abrindo possibilidade de uma construção

conjunta. A seguir serão apresentados os tempos educativos vivenciados no território:

Os tempos educativos têm por objetivo contribuir na formação e organização dos sujeitos inseridos no projeto da escola e do curso, possibilitando assim a vivência da auto- organização, do trabalho, das relações humanas e do estudo, estes se articulam com os objetivos de formação gerais e específicos do curso, e também com a carga horária específica deste, que se efetiva através da pedagogia da alternância.

De acordo com as demandas do coletivo e da coordenação da escola podem ser incluídos novos tempos educativos ou retirados conforme a necessidade da turma e os objetivos do curso (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018)

TABELA 4- TEMPOS EDUCATIVOS DA ELAA

a) Tempo Formatura: tempo diário do conjunto da ELAA, destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças por Núcleo de Base, informes gerais e cultivo da mística do cuidado individual e da coletividade, fortalecendo a unidade como Via Campesina e Classe Trabalhadora, cultivando a Identidade Camponesa Latino-Americana e o sentimento internacionalista (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018)

b) Tempo Aula: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018)

c) Tempo Trabalho:

“Nossa concepção de trabalho é de que ele é a atividade específica do ser humano concreto (seu esforço físico e mental) orientada para transformar a natureza, para que satisfaça as suas necessidades. O trabalho é o meio de suprir necessidades que só é possível alcançar com a ajuda dos instrumentos de trabalho e através de esforços coletivos. Para Marx “o trabalho em primeiro lugar, um processo entre a natureza e o homem, processo em que este realiza e controla mediante sua própria ação seu intercâmbio de materiais com a natureza”¹⁰. E mais, o trabalho é a possibilidade de aperfeiçoamento do ser humano que se forma a partir das suas relações com o conjunto da natureza.” (Itterra, método pedagógico).

O tempo trabalho como um princípio educativo e pensado nas bases teóricas e práticas de uma educação revolucionária e socialista, que resgata o trabalho como valor humanizador dos sujeitos.

O tempo trabalho em suas diferentes dimensões tem o objetivo de olhar para a totalidade do trabalho na escola e fora dela, este é definido, planejado e executado coletivamente de acordo com o plano de atividades da ELAA.

O Trabalho nos setores administrativo, cozinha e pedagógico garantem os serviços úteis ao bem estar da coletividade.

O Trabalho também é pensado na totalidade deste território que a escola se encontra, e, partindo das necessidades da comunidade, o trabalho que denominamos de socialmente necessário tem como objetivo extrapolar os limites do trabalho desenvolvido para manutenção deste coletivo na escola, ou seja, este trabalho como princípio educativo proporciona a integração da escola com a comunidade e vice e versa, através desta atividade pratica o trabalho que possibilita ao ser humano se transformar e transformar o meio que vive (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018).

¹⁰ Marx. C. O Capital. Obras, t. 23, p. 188.

d) Tempo Círculo de Cultura: tempo destinado à aprendizagem em processos coletivos que pode envolver socialização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades artísticas, através do artesanato, da música, da dança, da poesia, do teatro entre outros. Tempo destinado ao cultivo e reflexão das diversas expressões da cultura popular relacionadas à Identidade Camponesa, socialização de experiências, valorização da luta, dos lutadores e lutadoras e dos símbolos da Classe Trabalhadora (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018).

e) Tempo Equipe: Tempo destinado ao planejamento e trabalho nas equipes para o desenvolvimento da etapa (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018).

f) Tempo CNBT: tempo destinado à reunião dos coordenadores e coordenadoras dos NB's que formam a Coordenação dos Núcleos de Base da Turma, para debate, planejamento, avaliação e condução da gestão do processo político e pedagógico do curso, com acompanhamento da Coordenação da Escola (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018).

g) Tempo de Organização Pessoal: tempo destinado a organização pessoal e individual de cada sujeito durante o dia (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018).

h) Tempo Noite Cultural: tempo destinado à vivência coletiva de manifestações culturais, de apresentações, socialização de experiências, mística coletiva, jornada socialista, dança e música que integrem o coletivo da escola e assentamento (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018).

i) Tempo TCC – tempo destinado a conclusão do projeto de pesquisa e escritas e leituras que contribuam na conclusão deste processo (PROMET ELAA-LECAMPO, 2018).

FONTE: Elaboração a partir da PROMET ELAA- LECAMPO 2018, ORG: A autora (2018).

Todos esses tempos fazem parte da etapa, o que muda é o item **i** Tempo TCC, pois nas etapas que a turma não estava ainda na fase do TCC esse tempo era usado para o Tempo Leitura.

A composição da turma se deu primeiro pela organização dos movimentos sociais da Via Campesina¹¹, segundo pela busca de um ensino superior, olhando para a realidade concreta dos/as educandos/as, uma vez que a alternância enquanto organização pedagógica, uma das características da Educação do Campo permite que trabalhados/as do campo possam estudar. Sendo que, a possibilidade de permanecer em períodos etapas para cumprir a carga horaria semestral do curso é organizada em Tempo Universidade (TU) e outro cumprido no Tempo Comunidade (TC). Totalizando no curso uma carga horária de 3.400 h.

A organização curricular desta graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

¹¹ A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. (Fernandes, 2012, P.765)

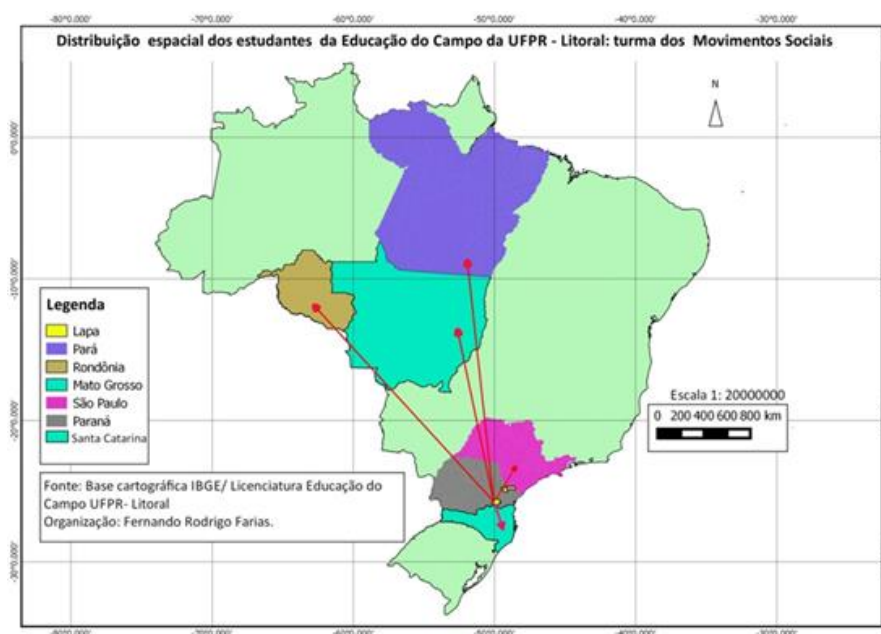
(MOLINA, SÁ, 2012, p.466). Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo escola e tempo comunidade, a proposta curricular do curso objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as ESCOLAS DO CAMPO (MOLINA, SÁ, 2012, P. 478).

Os critérios para o ingresso no curso segundo entrevista com C4 (2018) era:

O vestibular, desta forma pois entendemos que assim seríamos inclusivos, além disso, ele era classificatório e não eliminatório. Assim, decidimos por solicitar dos estudantes um comprovante de que era do campo e uma redação sobre porque gostariam de fazer o curso (ENTREVISTA C4, 2018).

Uma das características mais relevantes desta turma é a grande diversidade de organizações e movimentos sociais que à compõe. Isso traz um elemento importante, pois cada estado tem um conjunto de fatores que os diferenciam, como por exemplo, costumes, tradições, culinária, cultura, as artes, modo de vida, linguagem, (sotaque), política, economia e lutas. Esta turma é formada por educandos/as de vários estados do Brasil, Paraná, São Paulo, Mato Grosso, Pará e Rondônia e já contou com uma educanda de Santa Catarina, como demonstra o mapa a baixo.

MAPA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPR-LITORAL: TURMA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS



Fonte: Base cartográfica IBGE/Licenciatura em Educação do Campo UFPR-Litoral. ORG. Fernando Rodrigues Farias.

Um fator que influenciou nas organizações das etapas¹² foi a distância, pois como demonstra o mapa ficaria difícil organizar (TUs) em etapas de poucos dias pois inviabilizaria a continuidade dos/as educandos/as no curso daqueles que precisam se deslocar de Rondônia, Pará e Mato Grosso, por exemplo. Desta forma, nos dois primeiros anos foram organizadas três etapas no ano cada uma com quarenta e cinco dias, mas devido o processo de uma greve na universidade¹³ a turma junto com o coletivo de professores/as decide por duas etapas no ano com setenta dias cada uma.

Este contexto caracteriza os/as educandos/as da turma, dentre elas origem camponesa; desejo de cursar uma graduação; indicação de um sujeito coletivo; busca por conhecimento; expectativa de uma formação que desse suporte para atuar nas bases dos movimentos sociais e escolas do campo. Por outro lado, constatamos que parte da turma chega no curso com a perspectiva de fazer uma formação para professores/as outra parte chega sem definição concreta.

Este Projeto Pedagógico responde às previsões do edital de chamada pública nº 02, setembro de 2012 SESU/SECADI/SETEC para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial com a oferta inicial de 120 vagas (PPC LECAMPO, 2012, P. 4).

Como já apresentamos no capítulo I a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR foi organizada na ELAA no ano de 2014, ano que foi divulgado o primeiro vestibular do curso para os movimentos sociais e para Cerro Azul, totalizando 120 vagas, no caso dos movimentos sociais que era na ELAA como ressalta E1 (2018):

Para os movimentos foi porque também formar uma turma com pouco tempo de preparar os movimentos para as pessoas vir, historicamente nessa realidade na escola ELAA, ela tem pouco tempo para se fazer um chamada boa uma organização, fazer uma boa etapa preparatória, nós fizemos dentro do limites mas hoje a gente avalia que teria que fazer com mais tempo (ENTREVISTA E1, 2018).

¹² Na organização no processo de alternância, a etapa do curso é quando os educandos estão no seu Tempo Universidade, sendo assim uma concentração de vario dias até mês de aula.

¹³ A ocupação aconteceu no dia 24 de outubro de 2016, foram 45 dias de ocupação foi realizado esse movimento de ocupar e paralisar devido a questão da adesão dos alunos e alunas de vários curso que eram contrário a PEC 241 e a MP 746 (foi uma imposição estabelecida sem dialogo, ela anulava a obrigatoriedade dos ensinos de disciplinas de sociologia, filosofia, educação física e de artes) o movimento foi reforçado com o apoio das ocupação dos secundarias. Sabia-se que a UFPR sofreria vários retrocesso, e sofreu foram tirados investimentos em assistência ao estudante a pesquisa.

Assim não conseguiram se organizar para cobrir a disponibilidades das vagas que foram 60. Das 60 vagas disponibilizadas pela UFPR, foram efetivadas trinta e sete matrículas. De 2014 até 2018 chegamos com vinte (20) educandos/as, também o olhar na pesquisa é para esses sujeitos, porque como estamos finalizando a primeira turma, torna-se importante esta pesquisa, justamente, para entender e projetar outras turmas. Como diz C4 (2018) “Espero que esta parceria faça parte do curso e que tenha mais turmas na ELAA”. Porque esse curso foi institucionalizado na UFPR e todo o ano é obrigatória a oferta de vagas.

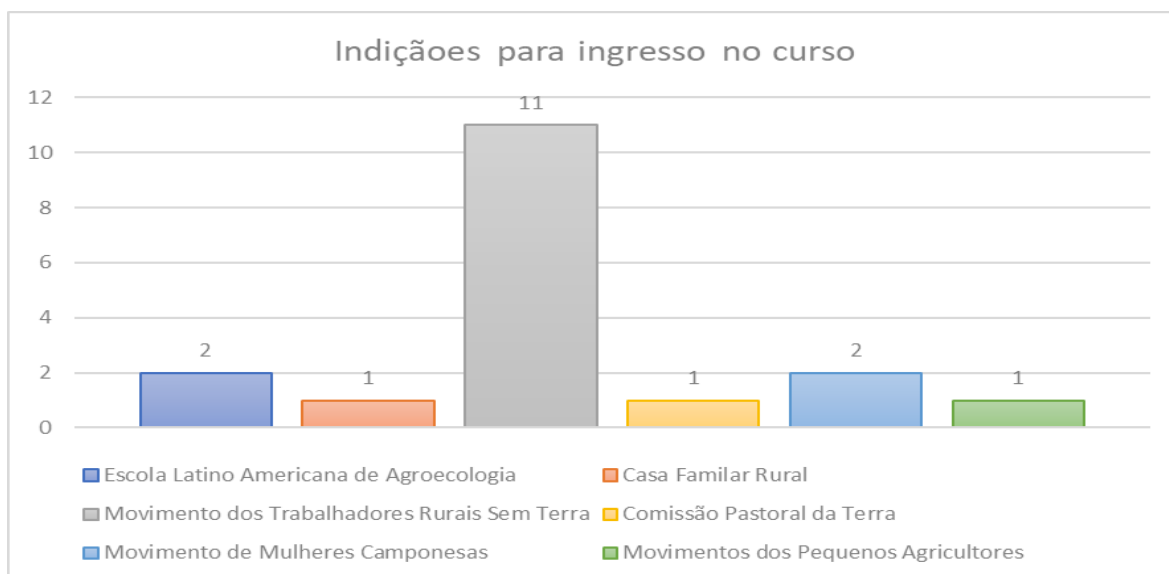
Em 2014 inicia a turma Albert Einstein¹⁴, composta por movimentos e organização sócias. A turma inicia em agosto de 2014, com uma etapa preparatória para a apresentação do curso, e preparação do vestibular e para uma formação política a partir dos movimentos sociais. Pois esta é uma dinâmica que a ELAA tem quando inicia uma turma.

Essa turma inicia com trinta e sete (37) educandos/as matriculados, no andamento do curso, pelo processo de distância, deslocamento, problemas familiares, econômicos e de saúde, por falta de políticas públicas alguns educandos/as deixaram o curso, resultando em um número reduzido da turma sendo que, (20) educandos/as chegaram no último semestre do curso. Os motivos da desistência são muitos, como já relatamos, a turma perdeu, mas mantém um grupo coeso até o final.

O GRÁFICO a baixo demonstra a diversidade de organização e movimentos sociais de onde os/as educandos/s foram indicados para entrar nos cursos, sendo que, a maior parte dos/as educandos/as foram indicados pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

¹⁴ A dinâmica de escolha de nome para a turma se deu com o processo de debate, onde cada NB (Núcleo de Base é uma organização dos movimentos sociais num espaço de formação por exemplo onde todo (a) trabalhador (a) e educando (a) deve estar inserido em um núcleo de base para garantir o convívio em coletivo) levanta uma proposta de nome, que melhor represente, assim em um momento com a turma toda se fez a apresentação de todas as propostas de nomes, a partir disso foi feito debates seguido de votação onde resultou no nome Albert Einstein.

GRÁFICO 2 - ORGANIZAÇÃO QUE APRESENTARAM OS/AS EDUCANDOS/AS PARA O CURSO.



FONTE: Elaboração a partir questionários aplicados para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Elaboramos questões com o objetivo de mapear os/as educandos/as que chegaram no curso com inserção nos movimentos sociais, os que chegaram sem inserção direta nos movimentos sociais. Este questionário revelou que 14 educandos/as chegaram com vínculo nos movimentos sociais, quando perguntado se o curso agregou na sua formação, levantamos os seguintes elementos da trajetória, dentre eles:

TABELA 5- O QUE O CURSO AGREGOU NA FORMAÇÃO

Contribuiu na inserção das lutas da Educação do Campo; Contribui no amadurecimento dos debates enquanto militante e aprendeu-se a lidar com a contradição. Leituras mais críticas da realidade;
No fortalecimento das lutas dos povos do/no campo; Agregou nos conhecimentos científicos;
Identificação como classe trabalhadora; Ajudou a ter uma concepção de mundo;
O curso possibilitou aprofundar mais os conhecimentos referente as lutas dos movimentos sociais;

FONTE: Elaboração a partir dos questionários aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018)

Os elementos revelados nas respostas do questionário são características da construção histórica da Educação do Campo no Brasil.

Daqueles que chegaram no curso sem inserção, no processo de formação revelam que o curso agregou em suas vidas as seguintes questões:

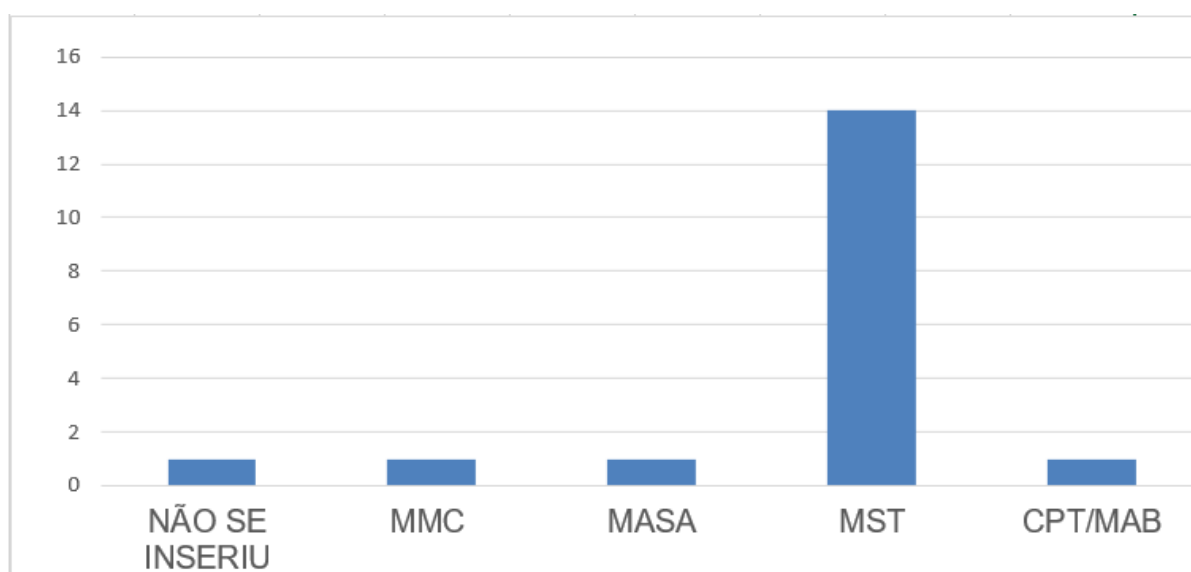
TABELA 6- O QUE AGREGOU PARA OS/AS EDUCANDOS/AS SEM INSERÇÃO

Participar nas manifestações; Passar a militar nos movimentos sociais;
Inserção como educador na escola itinerante; Participação da construção e consolidação do coletivo LGBT Sem-terra;
O curso mostrou que a luta faz parte da classe trabalhadora; Contribuiu para uma formação humana e social; Reconhecimento de ser um sujeito do campo;
Mudança de visão de mundo a partir da compreensão da realidade e das necessidades que temos em ter um mundo mais justo; Novos horizontes e perspectivas;
FONTE: Elaboração a partir dos questionários aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018)

Os elementos acima descritos revelaram que mesmo as pessoas que chegaram sem inserção na Licenciatura mostraram que esta formação tem a capacidade de agregar através da Educação do Campo, mostrando que a discussão de luta de classe que perpassa o percurso formativo faz com que as pessoas olhem para a realidade com o foco do contexto social que altera a visão de mundo.

Com o decorrer do curso os/as educandos/as foram se identificando com outras organizações devido as suas lutas ou por dar um suporte maior em sua formação. Assim essa migração para outra organização ou movimento social oportunizou a identidade e o reconhecimento como sujeito, “o importante é o sujeito se identificar com alguma organização e estar inseridos na luta”.

GRÁFICO 3 - NOVA CONFIGURAÇÃO DOS/DAS EDUCANDOS/AS NAS ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS.



FONTE: Elaboração a partir questionários aplicados para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

O gráfico apresenta que grande parte permaneceu em sua organização sendo estes o (MST). Segundo a pesquisa realizada com os/as educandos/as, alguns se inseriram em movimentos que no gráfico anterior não havia. Assim percebe-se que com o processo de formação, os sujeitos perceberam a importância das organizações e diante disso passam a migrar para essas organizações.

Outra pergunta feita para os/as educandos/as da turma foi se processo de formação de professores/as contribui na inserção dos sujeitos nos movimentos, em lutas por exemplo na luta pela Educação do Campo, sendo que 17 educandos/as responderam e apontaram elementos positivos desse processo, sendo estes:

TABELA 7- PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS CONTRIBUI NA INSERÇÃO DOS SUJEITOS NOS MOVIMENTOS

Reconhecimento como sujeito do campo; Saber que o campo é um espaço em disputa;
Educação emancipatória que busca igualdade entre os sujeitos; As necessidades de políticas públicas;
Busca por conhecimento; A busca de formar professores críticos;
O curso proporcionou essa inserção nas lutas; O curso provoca uma materialidade mediante formação política;
Permite que os sujeitos se reconheçam como sujeitos do campo e professores do campo; Contribui a partir dos debates, diálogos;
Na inserção dos educandos que não tinham militância se inserirem em luta como a da educação do campo; Ver a realidade dos sujeitos;
Através do reconhecimento da realidade de sua comunidade indo à busca de maneiras para melhorar; dando oportunidade de inserção e apresentado às lutas.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Esses apontamentos feitos pelos/as educandos/as demonstram que a parceria entre a UFPR e ELAA deram certo, pois o processo ajudou os/as educandos/as a se enxergarem como parte da classe trabalhadora, inserção nas lutas entre outros apontados.

Olhamos também para dois vieses: o coletivo e individual, muito importantes, pois enquanto nós construímos coletivamente o indivíduo também sofre interferências. Para identificar os desafios individuais e coletivos, percebidos no decorrer do curso. Como esta turma permanece várias semanas em cada etapa, requer alguns encaminhamentos que dê conta dessa construção. Os principais desafios apontados foram:

TABELA 8- DESAFIOS ENCONTRADOS NO DECORRER DO CURSO PELOS/AS EDUCANDOS/AS

Coletivo	Individual
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as atividades do tempo comunidade. • Entender o tempo de aprendizagem de cada um. • Aprender a viver com o coletivo fazer parte do mesmo. • Financeiro, e emocional, político e intrapessoais. • Aprendizagem nos conceitos das ciências da natureza. • Construir um coletivo preparado para discussões objetivas. • Permanecer na escola; • Relação com trabalho; • Relação e respeito e a falta de compreensão que o conhecimento é construído pelo outro; • Ser a primeira turma e os professores também iniciando junto com a gente; • Formação coletiva; • Falta de interação; • Saúde • Sentimento de inferioridade em relação as outras pessoas; • Pessoas que não respeitam o individual e picuinhas. • Professores/as que iniciaram trabalhos com a turma mas, não finalizaram. Pararam de dar aula na turma. • Se manter no curso financeiramente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo comunidade pela falta de internet em casa; • Falta de comunicação com os professores no tempo comunidade; • Relacionar as ciências da natureza com a agroecologia e a realidade; • Ser estudante e mãe; • Formação política e formação humana; • Estudar; • Trabalhar para se manter no curso (financeiro); • Dificuldade com a escrita; • Distância da família no período longo dos 75 dias da etapa; • Morar longe; • Feito o ensino médio no Eja; • Controlar a ansiedade; • Saúde mental e física; • Viver coletivamente; • Superar limites; • Descobrir que não se identificava com as disciplinas e tentar supera-los.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Os dados levantados foram respondidos por 17educandos/as da turma, sendo que uma pessoa não respondeu, os/as educandos/as responderam à pergunta número 14 do questionário que demonstrou as principais dificuldades individuais e as coletivas.

Na análise dessa tabela demonstra vários elementos sobre o percurso da formação dos/as educandos/as, por exemplo, as dificuldades referentes aos conteúdos das ciências da natureza, a dificuldade de desenvolver as atividades no tempo comunidade e um acompanhamento dos/as professores/as nesse período, mas também o que aparece fortemente são os elementos para a permanência no curso, locomoção, a questão financeira entre outros apontados acima.

Outro elemento importante a se ressaltar nesse processo é relacionar as ciências da natureza com agroecologia que como já citado no decorrer do texto era um tema que deveria ter perpassado pelo curso fazendo a transversalidade.

Como estamos olhando para o percurso formativo do Curso, com o recorte para a Turma Albert, não poderíamos deixar de levantar os desafios percebidos pelos/as professores/as que estão atuando na turma, visto que não são os mesmos que criaram o projeto inicial. Diante disso foram elaborados questionários para os/as professores/as sendo esse das várias áreas, somando um total de 4 professores do curso. Os codinomes para esses/as professores/as são, P1, P2, P3 e P4. Dentre eles, destacamos os desafios:

TABELA 9- DESAFIOS APONTADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO CURSO

P1_estabelecer relação entre Educação do Campo, Ciências da Natureza e Agroecologia. Desafiar-se a reflexão crítica, se dedicando aos estudos dos conteúdos basilares dos campos citados acima, de modo a articula-los com a escola do campo. Muitas vezes esta conexão se deu somente no nível mental, ideal. De modo geral o desafio é compreender o que é área do conhecimento e como ela se coloca no contexto atual da educação brasileira.

P2_trabalhar por área de ensino, trazer sempre a agroecologia como tema transversal, sempre trazer a realidade do aluno dentro dos conteúdos e temas, e realmente ensinar química, física e biologia porque estes serão o cotidiano da profissão dos futuros professores além claro de toda realidade das escolas do campo.

P3_Os principais desafios foram: aproveitar o tempo comunidade para realizarem as tarefas com qualidade, falta de condições de comunicação com os professores para receberem orientação, receberam pouca orientação presencial no tempo comunidade, não assumir a responsabilidade pelos erros cometidos em algumas situações, saber aproveitar a expertise de alguns professores em seus campos de estudo, não realizar as leituras necessárias para avançar na escrita, procrastinação na entrega de tarefas, deixando muitas sem fazer ou mal feitas e a falta de experiência de alguns professores em ministrar aulas.

P4_O formato da formação inicial recebida pelos estudantes na escola (ensino fragmentado/disciplinar e conceitual e memorística). A limitação do formato da formação disciplinar dos docentes. A dificuldade de ter um auxílio maior dos professores principalmente nos tempos comunidade. O não hábito de estudo de alguns estudantes.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado aos/as professores/as do curso, ORG: A autora (2018).

Essa tabela traz um conjunto de elementos apontados pelos/as professores/as demonstrando a dificuldade em relação ao seu trabalho como professores/as, desafio de trabalhar num curso novo, formas de ensino diferentes de outros cursos, abordagem da temática sobre a agroecologia, em síntese dos questionários pode se observar que pela formação desses/as professores/as prejudicou na compreensão dessas relações, porém isso não tira a responsabilidade do professor da busca de conhecimentos para serem trabalhados em sala, a busca de se aprofundar na discussão da Educação do Campo, da agroecologia, das ciências da natureza e como fazer as relações. Também o

esforço de educando/a de aprofundar no estudo individual em relações os conhecimentos trazidos em sala de aula.

Outro elemento apontado é referente as dificuldades de comunicação e acompanhamento dos/as educandos/as no tempo comunidade na relação entre educandos/as e professores/as limitando a proposta do TC. Uma proposta que possa ajudar a superar os limites do Tempo Comunidade é que os estudantes primeiramente realizem as atividades desse tempo, sendo que é de entendimentos deste que este tempo não é “férias” mas sim tem sua carga horaria dentro do curso que segundo o PPC do curso o Tempo Comunidade tem uma carga horaria de 1.580 horas a serem cumpridas com estudo num total do curso. Também que as atividades proposta seja elaboradas para esse tempo com o intuito de revisar os conteúdos trabalhados e aprofundar o que não deu conta na Tempo Universidade. As atividade devem se relacionar entre os dois tempos auxiliando no aprofundamento e no avanço dos conteúdos.

Outro desafio apresentado pelos educandos/as foi dos trabalhos iniciados pelos professores/as que não tiveram um conclusão e também pela saída destes de trabalhar com a turma, esse foi um dos motivos que defasou a ciências natureza, porque a turma acaba ficando sem professores das ciências da natureza trabalhando com a turma por um período do curso, sendo mais para o fim do curso que foi trazido professores/as para tentar suprir as necessidades da turma, mas é importante disser que os que vieram não fim do curso foram professores que não tinham atuado na turma, pois os que se afastaram não retomaram seu trabalhos. Isso é importante se trazer para se perceber que não foi só pela dificuldade dos educandos/as mas também por esse afastamento dos professores/as que é umas da coisa dos curso que a turma relata que ficou frágil.

Uma das formas de superar esses limites, é desde o início da curso dividir bem a carga horaria dentro dos módulos e cumpri-las de modo que os professores/as iniciem e finalizem seus trabalhos.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

No decorrer deste capítulo, apresentamos o histórico da construção do curso, forjado entre duas instituições. Com o registro percepção dos/as educandos/as da turma e dos/as professores/as responsáveis pela formação, que responderam questões fundamentais para essa compreensão, dentre elas formação crítica, formação dos sujeitos a partir da ELAA, contribuição na formação pessoal, se os/as educandos se veem como professores/as, se o processo de formação deu conta dos conteúdos da ciências da natureza, se os/as educandos/as se sentem preparado para atuar, fragilidades e limites, como os/as educandos/as se definem antes e depois do curso, principais dificuldades e sobre a convivência coletiva. Como diz ARROYO (2012) A concepção e a política de formação de professores/as do campo vão se construindo na conformação da educação do campo. (ARROYO, 2012, P. 359)

5.1 A TURMA ALBERT EINSTEIN: PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS E PROFESSORES/AS.

Isso tudo nos serviu para agora olhar para a parte mais importante e objeto dessa pesquisa: a formação dos/as professores/as nesta turma. Por este motivo, esta pesquisa também pode ser caracterizada como uma avaliação do processo formativo.

A finalidade é saber se a formação de professores/as para as escolas do campo cumpriu seu papel. Sem medo de analisar e perceber as contradições, pois são elas que fazem avançar. Apresentaremos agora os resultados dos questionários respondidos por 18 dos 20 educandos/as da turma.

Para entender se a formação que receberam no curso os preparou para a docência nas escolas do campo. Considerando os desafios e contradições desta caminhada. Segundo Arroyo:

A lógica dominante até nos cursos de formação de professores críticos, reflexivos e transformadores tem sido em que currículos formar professores com essa capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade. Essa tem sido a lógica legitimante de tantas propostas críticas de formação docente. Na medida em que os(as) militantes educadores(as) dos movimentos que chegam a esses cursos carregam radicalidades políticas, culturais e educativas, acumuladas nas lutas dos movimentos, eles passam a exigir dos cursos de formação o reconhecimento desses

saberes, valores, concepções de mundo, de educação, como ponto de partida de sua formação (ARROYO, 2012, P.361).

Assim, uma das questões elaboradas foi se o curso contribuiu na formação crítica dos sujeitos. Com a opção de escrever o porquê, nos casos de respostas positivas ou negativas. Nesta questão, 18 educandos/as responderam. Nenhum apontou a não contribuição. As respostas foram variadas, como podem ver na sequência:

TABELA 10- FORMAÇÃO CRÍTICA DOS/AS EDUCANDOS/AS

Um dos processos e avaliação de autocritica contribui que os sujeitos possam olhar o seu percurso durante a etapa e poder mudar;
Ao longo desse curso conseguiram provocar a reflexão críticas desde nossas particularidades e coletividade a crítica ao sistema capitalista como um todo desconstruindo e reconstruindo constantemente;
Através das lutas, debates, críticos e autocritica;
As pessoas foram mudando suas práticas, cumprindo acordos coletivos;
Construir com uma identidade critica a partir da luta do entendimento do porque estamos aqui e para que, por uma educação emancipadora;
Pela dinâmica de trabalho da ELAA e pela proposta metodológica que vem rompendo com o ensino tradicional;
O processo de tomada de consciência ocorreu durante todo o curso cada um em seu tempo;
Para sairmos do curso como seres humanos mais críticos, leitores da realidade, a partir de um recorte de classe;
A partir do materialismo histórico dialético como método de análise da realidade, isso desvela a realidade levando a olharmos para as contradições e na história, assim problematizando a realidade e analisando novamente para propor a transformação;
Aprendemos a separar as coisas pessoais da dinâmica da organização do curso e da ELAA;
Formação de sujeitos que possam compreender que dentro da organização do sistema sócio histórico Cultural em que vivemos existe divisões de classes sociais, no qual são determinadas por relações de poder. Assim conseguir visualizar essa forma de organização significa que os sujeitos possuem uma visão crítica da realidade.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Observamos que esse curso deu conta da formação critica diante deste processo, sendo que as respostas dos/as educandos/as no questionário a cima apresenta e demonstra esse avanço da turma em relação as análises críticas que são necessárias para o processo.

Essa é uma particularidade do curso pela necessidade de formar professores/as críticos para olhar para a realidade de onde vão estar inseridos no cotidiano da escola. Também esse processo se deu pela dinâmica da ELAA que vem na perspectiva de uma formação humana e emancipadora. Como afirma, Caldart (2000):

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia-a-dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como

trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma que as famílias passam a compreender porque não podem deixar de participar da escola, e de tomar decisões sobre o funcionamento (BENJAMIN, CALDART, 2000, P.77-78).

Perante isso foi questionado aos educandos/as e aos professores/as sobre suas opiniões, se a organização da ELAA (seus tempos: Trabalho, Estudo, organização...) faz diferença na construção dos sujeitos nesse procedimento da formação para professor. Observa-se que os/as educandos/as e professores/as apontaram muitos elementos positivos que são:

TABELA 11- CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DA ELAA
EDUCANDOS/AS

EDUCANDOS/AS	PROFESSORES/AS
<ul style="list-style-type: none"> • Faz diferença, pois a metodologia da auto-organização dos educandos da autonomia, mas ao mesmo tempo responsabilidades. • A ELAA possibilita entender a importância do trabalho como princípio pedagógico educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • P1_Sim, a escola proporciona vivenciar processos formativos extremamente importantes na descoberta de si, e da classe à qual pertence (ENTREVISTA P1, 2018).
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar as relações sociais num todo. • Buscando sempre uma sociedade mais justa e igualitária. 	<ul style="list-style-type: none"> • P2_com toda certeza, percebo que esta turma se destaca quanto a organização, empenho, maturidade nas discussões, participação em aula (ENTREVISTA P2, 2018).
<ul style="list-style-type: none"> • Como classe trabalhadora que luta pelos seus direitos. • O processo de tomada de consciência. • Pois é um pilar na formação humana. Desde as experiências da Pedagogia Socialista, do momento revolucionário na Rússia. • Sim, pois são esses momentos que nos proporciona a termos uma formação diferenciada buscando o dialogo sempre para resolver qualquer coisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • P3_Com certeza fez muita diferença. Muitos tiveram oportunidade de aprender sobre organização coletiva, que é fundamental para a luta da classe trabalhadora. Por outro lado, o fato de ter que organizar seus espaços, fazer militância e estudar ao mesmo tempo diminuiu o tempo de estudo. De certa forma, isso também prejudicou o aprendizado das ciências. Entretanto, não sei se poderia ter sido feito diferente. Não tenho elementos suficientes para dissertar sobre esse fato (ENTREVISTA P3, 2018).
<ul style="list-style-type: none"> • Desde que cada um esteja aberto a uma nova construção. • Sim se construindo a partir das críticas construtivas e uma das formas. • Ajuda na compreensão de que estudo, trabalho, luta e valentia está interligada. 	<ul style="list-style-type: none"> • P4_creio que sim, por que acredito que ensinou os estudantes a terem responsabilidades coletivas e bem como trabalhar em prol do coletivo, uma pratica incomum nos dias de hoje em que temos um individualismo exagerado (ENTREVISTA P4, 2018).
<ul style="list-style-type: none"> • Educação como emancipação humana. • Mais o que faz diferença e não se ter regras, mas aprender o limite que podemos ir sem prejudicar o coletivo. E essa escola proporciona além de uma formação acadêmica ela busca formação humana, emancipatória, política, econômica, cultural etc. 	

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as e professores/as do curso, ORG: A autora (2018).

Diante dos dados levantados, os/as educandos/as e professores/as descrevem que os tempos da ELAA fazem toda a diferença na construção dos sujeitos pois a dinâmica da Escola Latino Americana de Agroecologia faz com que os/as educandos/as olham para a totalidade das relações. Também conseguem fazer a auto-gestão, o trabalho como princípio educativo e coletividade. Isso tudo potencializando a formação de professores/as que consigam estabelecer as relações entre a teoria e prática.

Buscando sempre olhar para os elementos que foram trabalhados na formação destes, para poder usar o que foi positivo na realidade da comunidade/escola. Potencializando o processo que segundo FREIRE(2004) [...]ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2004, P.53).

Os movimentos sociais constroem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campo, de direitos e de formação mais totalizantes, menos segmentadas por recortes. As matrizes em que eles se formam carregam esses processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação (ARROYO, 2012, P.364)

Outra dimensão fundamental é a formação pessoal, pois entendemos que todo processo formativo precisa se preocupar com este. Para isso perguntamos para os/as educandos/as se o curso contribuiu na formação pessoal e de que forma. Responderam 17 educandos/as e 1 educando/a não respondeu a questão. As respostas também foram diversas, pois aqui é a percepção particular do processo formativo.

TABELA 12- CONTRIBUIÇÃO DO CURSO NA FORMAÇÃO PESSOAL DOS/AS EDUCANDOS/AS

<ul style="list-style-type: none"> • Para poder reconhecer a respeito das lutas da educação do campo no cenário político atual conhecer novas culturas outras realidades.
<ul style="list-style-type: none"> • Fez repensar minha atuação como técnico a partir da leitura do livro extensão ou comunicação de Paulo Freire.
<ul style="list-style-type: none"> • Superar todos os dias obstáculos.
<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito capaz de interferir na minha realidade
<ul style="list-style-type: none"> • Romper a barreira da ignorância de ver o mundo com um todo
<ul style="list-style-type: none"> • Na superação de muitos limites políticos e novos olhares para a vida. Além da questão pessoal de me assumir LGBT
<ul style="list-style-type: none"> • Na percepção da análise da realidade de forma crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Criar responsabilidade que não havia
<ul style="list-style-type: none"> • O curso contribuiu na formação como sujeito amadurecimento das ideias.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento adquirido que pode ser usado no terreno onde moro, para uma produção

saudável e sustentável. Também como mulher e mãe para a emancipação, possibilitando a ajudar meu filho em uma educação de qualidade;

- Na compreensão que pode ser professor e educador em vários espaços;
- Sujeito mais crítico; Como um sujeito Político e poder ter o direito de estudar;
- Visão mais ampla assim tornando um ser humano mais humano
- Fazendo as relações das ciências da natureza com a nossa realidade;
- Sou uma nova pessoa, nova mãe, nova mulher e me construí uma nova militante atuante no MST;
- Abriu novos pensamentos de educador de contribuir na formação de outros sujeitos

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Os elementos apontados pelos/as educandos/as foram bastante chamativos, porque muitos trouxeram, por exemplo, que nesse percurso puderam ter uma visão diferente de quando chegaram no curso, pois pelo andamento da formação foram rompendo visões, abrindo novas possibilidades através do conhecimento e se construindo, desconstruindo e transformando-se no decorrer dos estudos. Assim o curso ajudou os/as educandos/as a se reconhecerem como sujeitos mais críticos e ter uma nova visão de mundo mais abrangente, através do conhecimento.

A formação dos sujeitos é para atuar nas Ciências da Natureza, por isso perguntamos para os/as educandos/as, você se enxerga como professor de Ciências da Natureza? Organizamos em três opções, que seguem demonstradas no gráfico.

GRÁFICO 4 - APRESENTAÇÃO DE COMO OS/AS EDUCANDOS/AS SE ENXERGAM



FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Como pode ser visualizado no gráfico acima 75% dos/as educandos/as se veem como professores/as de ciências da natureza, dentre deste, 15% dos/as educandos/as não se vê como professores/as de ciências da natureza e 10% disseram que estão se encontrando ainda.

Esse resultado é variado porque muitos educandos/as chegaram no curso sem saber para qual era a sua formação, assim no decorrer deste, muitos educandos/as foram percebendo que o curso não era exatamente o que queriam isso resultando nos 15% que não se veem como professores/as das ciências da natureza e os 10% que estão se encontrando. Mas analisando a porcentagem de educandos/as que se vê como professores/as é grande.

Vendo esse processo foi perguntado para os/as professores/as se a formação na área (Ciência da Natureza) deu base necessária para os/as educandos/as trabalharem nas escolas.

TABELA 13- O CURSO DEU BASE NECESSÁRIA PARA SE TRABALHAR NA ESCOLA

P1_ acredito que minimamente sim. Se me perguntarem: poderia ter tido mais? Com certeza sim, mas a compreensão do que é este curso e as demandas dos sujeitos foram dadas no percurso e não no começo da caminhada. E este aspecto influenciou todo do processo.

P2_ Acredito que mesmo com todas as fragilidades já descritas na questão acima, esses alunos tem preparo para assumirem aulas em escolas do campo, porque todos os cursos de graduação tem seus limites e potencial, o nosso é um curso bastante completo que aborda fortemente as questões humanas e exatas, característica pouco encontrada nos cursos de licenciatura que só focam em apenas uma delas.

P3_ cabem aqui duas reflexões: o que entendemos por base? Se por base entendemos que os estudantes aprenderam onde buscar os conhecimentos necessários para prepararem uma boa aula, a resposta é sim. Agora se entendermos por base acúmulo de conteúdos e reflexões sobre a área das ciências da natureza, a resposta é não.

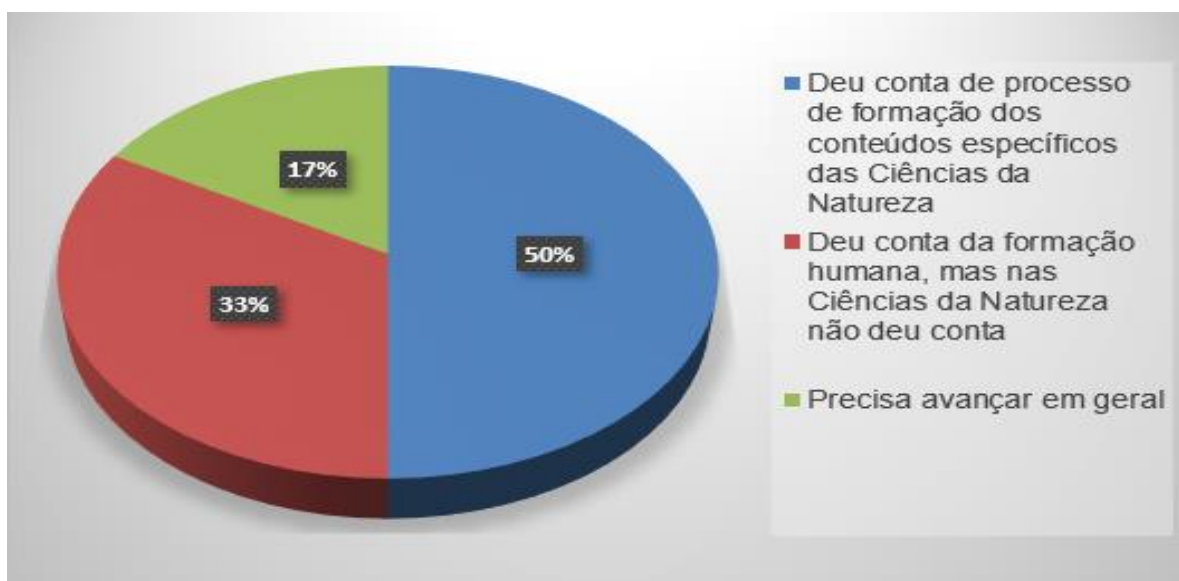
P4_ Com certeza, porque a formação da licenciatura da educação do campo é uma formação totalizante, isto é, além dos aspectos pedagógicos e curricular, há uma formação política e social tão necessária as licenciaturas brasileiras e que tenho certeza foi bem trabalhada e desenvolvida. Agora os estudantes devem somar tudo que aprenderam e planejar as suas aulas com segurança.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as professores/as, ORG: A autora (2018).

As respostas trazidas pelos/as professores/as num geral é que o curso consegue cumprir com formação, mas quando olhamos para esse processo em duas dimensões verifica-se que o curso não deu conta de trazer uma base referente aos conteúdo das ciências da natureza, o que traz são formas de pesquisa, para adquirir o conhecimento que possibilita preparar uma boa aula, a outra dimensão é quando se observa a formação humana, política, social que é necessária na formação de professores/as o curso deu conta desse processo, isso se deu muito pela experiência que a ELAA e pelo acúmulo dos movimentos sociais.

Como nesse trabalho vem se discutindo a formação dos/as educandos/as, no gráfico abaixo serão apresentados os dados que demonstram se o curso deu conta do processo de formação, apresentado em três opções de respostas. Responderam a essa pergunta os 18 educandos/as. Os dados apresentados pelo gráfico são:

GRÁFICO 5 - PROCESSO DE FORMAÇÃO



FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

No gráfico pode-se observar que 50% dos/as educandos/as responderam que o processo de formação deu conta dos conteúdos específicos das ciências da natureza, os outros 33% dos/as educandos/as avaliam que deu conta da formação humana, mas nas ciências da natureza não deu conta e os outros 17% dos/as educandos/as apontam que é necessário avançar em geral.

O gráfico apresenta que o curso precisa avançar em relação às ciências da natureza (Física, Química, Biologia). Trabalhando as ciências da natureza desde o início do curso, começando com os conteúdos básicos e no decorrer do curso ir aprofundando e relacionando com agroecologia, para que esses conteúdos possam ser trabalhados dando um suporte maior aos educandos/as depois da formação que estes recebem, muitos vão para a sala de aula e se não tiver a base dos conteúdos ficam prejudicados no desenvolvimento de suas aulas, sabendo que os/as educandos/as também devem ir em busca do conhecimento. Quando se olha esse processo é necessário ter claro que:

A escola é, de modo geral um instituição conservadora e resistente à ideias de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e neutralidade política. Quando defendemos um vínculo explicito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores e as educadoras que ali estão, o seu novo projeto educativo (CALDART, 2000, P. 76).

Olhando para os apontamentos apresentados no gráfico acima pelos/as educandos/as, na tabela a abaixo está a visão dos/as professores/as referente à como eles veem a formação dos/as educandos/as.

TABELA 14- DADOS DOS/AS PROFESSORES/AS REFERENTE A FORMAÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS.

P1_ todo processo de formação é frágil, mesmo que possamos dar o nosso melhor. Então gosto de ter este ponto de partida frente a esta questão. Percebo que parcialmente o processo foi bem realizado, com muitos limites no que se refere a compreensão da área do conhecimento, neste caso, Ciências da Natureza. Desejo que os estudantes possam incorporar a ideia que é uma formação inicial, e que deve ser continuada.

P2_ em alguns aspectos sim, principalmente aos relacionados a formação humana, social e pedagógica. Senti uma fragilidade na parte das ciências da natureza devido ao número de professores da área ser menor, alguns nunca tiveram contato com o campo anteriormente, não conheciam muito sobre a educação do campo mesmo, também por não ter experiência em ensino por etapas e não estar adaptados a proposta do PPC e PPP da UFPR litoral. Também é um grande desafio trabalhar por área acredito que nenhum dos professores (incluindo eu) tinha experiência em trabalhar desta forma.

P3_ penso que o curso de Licenciatura não conseguiu formar professores com o nível que deveria.

P4_ eu creio que sim. Pois embora alguns de nós não tivéssemos familiaridade com a educação do campo individualmente, coletivamente temos um bom quadro de professores que num esforço coletivo desenvolveu um trabalho abrangente e diversificado.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as professores/as, ORG: A autora (2018).

É importante ressaltar que esse é um curso novo e a turma Albert Einstein é a primeira turma, neste processo cria-se uma tríade de construção, pois o corpo docente a turma Albert Einstein e LECAMPO, são novos neste processo, desde como se organizar para trabalhar os conteúdos, construindo uma parceria com os movimentos sócias(ELAA).

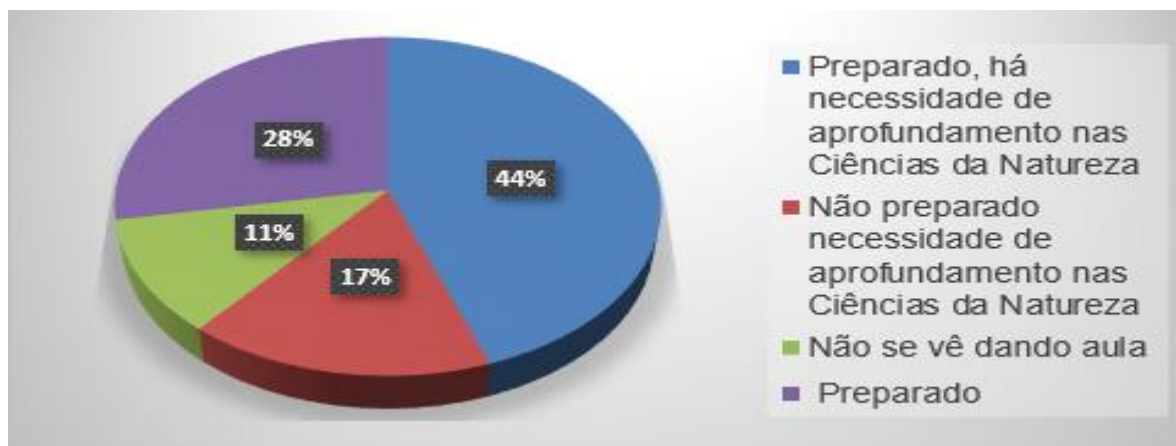
Para entender um pouco dessa fragilidade do curso nas ciências da natureza, olhando mais especificamente para a física onde foram apontadas as maiores fragilidades, se deu por vários fatores, como no início do curso o corpo docente não contava com professores/as específicos da física, o que houve foi tentativas e iniciativas de alguns professores/as de outras áreas no suporte para a física, outro elemento é a dificuldade de muitos educandos/as , por não ter tido em

sua formação uma base concreta da matemática e da física, assim quando chegam os/as professores/as eles partem da matemática básica para tentar chegar na física, mas isso ocorrendo nas últimas etapas do curso dificultando a possibilidade do aprofundamento, por isso nas perguntas feitas para os/as educandos/as eles sempre apontam a fragilidade nas ciências da natureza, sabendo que na química e biologia também ficaram lacunas.

Com a compreensão de que o curso é somente um início do conhecimento ele não dá todo o suporte para os/as educandos/as irem atuar na escola, porque a universidade aponta caminhos para adquirir conhecimento.

A partir disso para entender mais a fundo a formação, nos questionários para os/as educandos/as perguntamos se estes se sentem preparados/as para atuar nas Escolas do Campo nos segmentos (6º ao 9º ano, Ensino Médio e EJA) no ensino de CIÊNCIAS, BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA. Responderam essas questões os 18 educandos/as entrevistados.

GRÁFICO 6 - COMO OS/AS EDUCANDOS/AS SE VEEM REFERENTE A ATUAÇÃO



FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Verificando o gráfico acima ele apresenta que 28% dos/as educandos/as se sentem preparados para atuar nas escolas, 17% não se sentem preparados para atuar por necessita aprofundar nas ciências da natureza não se sentem confiantes para dar aula, 11% não se vê dando aula são como já citado anteriormente os que querem contribuir na educação mas de outras maneiras por exemplo no espaços não formais e 44% dos/as educandos/as se sentem preparados, mas há necessidade de se aprofundar mais nas ciências da natureza.

Portanto, esse gráfico aponta que 61% dos/as educandos/as acham que deve ser aprofundado mais nas ciências da natureza, sentindo a carência do

conteúdo da química, física e biologia. Isso demonstra que nessa parte o curso ficou falho por não dar uma segurança para os/as educandos/as atuarem nas disciplinas das ciências da natureza. Mesmos que os/as educandos/as compreendam que são a primeira turma de um curso novo, mas se avalia que o processo ficou falho.

Olhando para o procedimento da construção da turma Albert Einstein, foram trazidas questões para os/as educandos/as e professores/as apontarem as fragilidades e limites na formação da turma. Os seguintes apontamentos trazidos:

TABELA 15- FRAGILIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO DA TURMA

EDUCANDOS/AS	PROFESSORES/AS
<ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelo próximo referente a opiniões, religião e não aprender em quatro anos a viver em coletivo, não pensar nos companheiros. • Turma muito dispersa consequentemente levando a não compressão dos momentos de formação que são constantes. 	<p>P1_Incompreensão da relação movimentos sociais do campo e universidade. Organização limitada em relação ao processo de formação docente. No início do curso percebi um conhecimento muito simplista da proposta pedagógica do Setor Litoral. Dificuldades no acompanhamento do tempo comunidade. Limites no trabalho docente, principalmente no momento do planejamento e docência.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acha que já sabe e atrapalha o coletivo. • Pouco tempo para muitas disciplinas. 	<p>P2_ Problemas de alunos que durante os períodos de aula se ausentam por motivos que poderiam ser resolvidos no TC.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Maior fragilidade é por ser a primeira turma. • Dificuldade de compreender ensino que tivemos e compreender que não vamos aprender tudo na universidade. • Estamos sujeitos a falha e as falhas são necessárias no processo. •Fragilidade na formação por ser entendimentos diferentes dos conceitos e com os tradicionalismos por parte de alguns. • Limites com o cuidado com as crianças. • Falta recurso para o curso. • Não aceitação da educação do campo pelas escolas. • Compromisso individual com os conteúdos. 	<p>P3_ Foram muitas as fragilidades e limites na formação da turma Albert, a saber, nem todos os professores eram militantes da Educação do Campo ou de movimentos sociais (isso dificultou o entrosamento com a turma e com a coordenação pedagógica da ELAA), o fato do curso funcionar no sistema de alternância e itinerância também dificultou uma série de processos educativos (muita novidade), faltou laboratórios e biblioteca itinerantes, uma parte dos estudantes receberam um educação precária no ensino fundamental e médio (defasagem em conhecimentos de matemática básica, língua portuguesa, biologia, química e física). Muitos estão saindo do curso com dificuldades nesses conteúdos básicos e serão professores de Ciências da Natureza. Isso significa que terão que correr atrás desses conhecimentos depois de formados.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Frágil nos conteúdo específicos e também a relação deste com a agroecologia. • Turma discute muito e não é objetiva nas falas e isso impedindo o avanço nas ciências da natureza. • Formação política nas bases de seus territórios anterior. • Uma das fragilidades e dificuldades foi o período de alternância que se estende no 	<p>P4_os limites estão em alguns estudantes que a muito tempo não estudavam, ou outros que não tinham ou não tem um hábito de estudo. Os limites estão nas práticas avaliativas que penso muitas vezes não conseguem avaliar de maneira adequada o nível de aprendizado dos estudantes. Os limites estão nos professores e nas suas práticas que muitas vezes não foram capazes de propiciar uma aprendizagem significativa. A dificuldade de acompanhar os TU também penso</p>

tempo comunidade e o tempo universidade, pois os dois são de quantidades consideráveis, e que talvez se ocorresse em mais vezes e em menos tempo seria mais produtivo.

que pode ter comprometido o desenvolvimento das atividades.

A participação dos estudantes nos planejamentos das aulas, acho que poderia ter sido maior.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as e professores/as, ORG: A autora (2018).

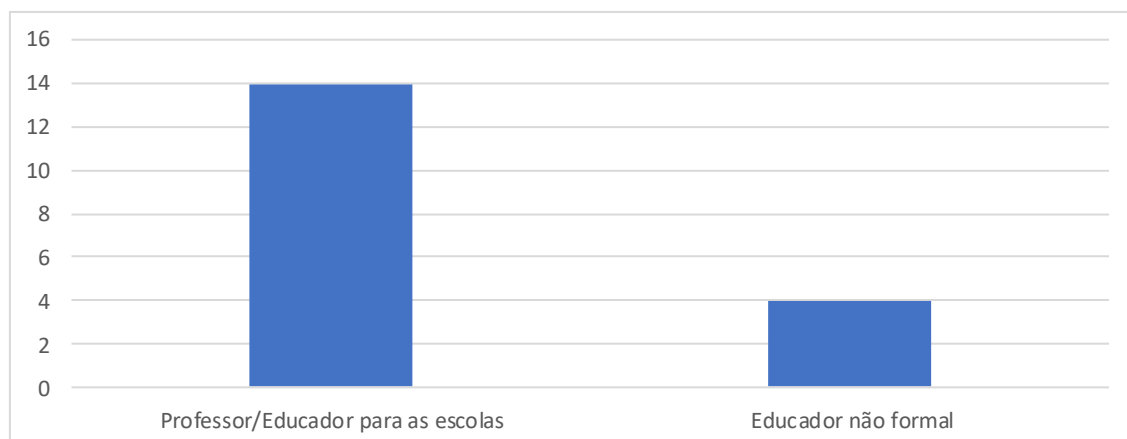
Essa tabela apresenta os limites e fragilidades encontradas dentro da sala de aula onde se dá parte da formação, apresenta elementos da falta de compreensão, respeito referente a diferenças de opiniões, não respeitar o tempo do outro da aquisição do aprendizado, elementos apresentados são referentes a formação frágil dos conteúdos específicos, entre outros apontados.

Esses elementos levantados pelos/as educandos/as e professores/as poderão ajudar na construção de novas turmas apontando caminhos para a formação utilizando o que deu certo nessa turma e o que não deu certo olhar o que pode ser mudado ou inovado. Segundo Molina e Sá umas das formas de superar esse limite é:

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula (MOLINA, SÁ, 2012, P,330).

O gráfico abaixo apresenta os dados do questionário feito para os/as educandos/as que foram fazer o curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolveu a vontade de ser professor/a - educador/a, sendo assim podendo se observar que todos os/as educandos/as se identificaram. Colocamos as duas opções para contemplar todos/as todos os/as educandos/as. O gráfico apresentará o número de educandos/as que se identifica em cada categoria.

GRÁFICO 7 - IDENTIFICAÇÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS



FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Todos os/as educandos/as têm a vontade de permanecer contribuindo de algumas formas para a educação, isso confirmando que o curso desenvolveu sim a vontade de ser professor/educador e também educador não formal. Responderam 14 dos/as educandos/as entrevistados querem atuar nas escolas e 4 pretendem trabalhar com a educação não formal.

A formação do curso trouxe uma nova visão sobre as formas de atuação na educação, demonstrando os diferentes espaços. Esses dados apresentados demonstraram que despertou vontade de todos de ensinar, isso independentemente da forma significando positivamente essa formação.

A tabela a baixo traz os elementos que definem os/as educandos/as antes do curso e depois com o processo de formação como que eles passam a se definir.

TABELA 16- COMO OS/AS EDUCANDOS/AS SE DEFINE ANTES E DEPOIS DO CURSO

Antes	Depois
<ul style="list-style-type: none"> • Sem formação política. • Dificuldade de relações pessoais. • Dificuldade de entendimento sobre cultura, gênero e sexualidade. • Alienado. • Oprimido. • Conhecimento ser repassado. • Não tinha conhecimento das pessoas da minha comunidade. • Definia-me como professor e militante, com um olhar ainda fragilizado. • Sujeito que não tinha nada para contribuir. • Tinha um olhar simples das coisas 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação política. • Capacidade de conversar e interagir com as pessoas mais amizadas. • Grande aumento na concepção sobre cultura gênero e sexualidade. • Consciência de classe trabalhadora. • Identidade LGBT enquanto sujeito político. • Militante da educação do campo. • Anticapitalista, antirracista. • Militante em agroecologia. • Luta pelo socialismo. • A partir do curso conheci melhor minha comunidade através de atividades

<p>sem olhar a totalidade e fazer a crítica construtiva ao processo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Via a educação em caixa. • Que cada um tinha facilidade em alguma disciplina, mas só os mais inteligentes conseguiam. • Sem conhecimento nas ciências. • Pouca leitura. • Menos ansiosa. • Menos amigos. • Militante do MST. • Sujeito do campo com perspectiva de viver na cidade. • Influenciado no modo tradicional de ensino. • Como agricultora que trabalhava com a natureza e a comunidade. • Uma dona de casa, mãe, esposa e agricultora sem perspectiva de melhora nas coisas que fazia. • Em formação da emancipação humana. • Um ser crítico, mas sem organização do pensamento na sua totalidade. • Um ser em formação. • Não me via como um educador. • Sem perspectiva de nada. • Pessoa totalmente descompromissada e acomodada no tempo. • Falta da Identidade. • Sujeito individual. • Desejo de estudar; 	<p>realizadas através do curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir tanto na escola ou em outros espaços do movimento. • Interfere na realidade que está inserida. • Faz uma leitura crítica da realidade. • Visão de mundo mudou. • Todos são capazes a questão é oportunidade. • Ansiedade. • Militante, educadora e professora como um sujeito em constate formação. • Conhecimento das ciências e leitura. • Sujeito em processo de construção constante. • Buscando ser um educador que faça a diferença nos espaços que vai atuar. • Pessoa mais crítica com o pensamento mais aberto. • Que a agroecologia é o caminho para os agricultores. • Encontre-me como pessoa. • A vida passou a ter um novo horizonte. • Um ser livre e emancipado. • Crítico. • Vejo-me como educador. • O curso e a ELAA nos fazem refletir muito enquanto pessoa. • Militante da educação. • Educadora do campo na área do conhecimento em ciências da natureza. • Identidade Política. • Sujeito Político. • Projeto coletivo de formação.
--	--

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

Analizando essa questão de como os/as educandos/as se define antes e depois do curso trazem elementos fundamentais que apresentam o processo de formação que o curso fez. Os/as educandos/as tiveram mudanças grandes que podem ser vistas desde a formação humana de olhar a totalidade do mundo até as relações das ciências da natureza até de se enxergar como professores/as e tornar pessoas mais críticas.

Portanto, na tabela abaixo estão descritas as principais dificuldades que os/as educandos/as passaram para o cursar o curso. Responderam 17 educandos/as e 1 não respondeu. Muitas respostas dos/as educandos/as coincidem, mas para apresentar nesse trabalho foram feitos a junção para não ser repetitivo. Que são as seguintes dificuldades enfrentadas:

TABELA 17- PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE OS/AS EDUCANDOS/AS PERPASSARAM NO CURSO.

<ul style="list-style-type: none"> • Por ser pedagogia da alternância impedia de trabalhar, não trabalhando impede de se ter uma estabilidade financeira para se manter no curso. • Deixar os filhos e famílias.
<ul style="list-style-type: none"> • Convivência em coletivo. • Conseguir compreender os conteúdos.
<ul style="list-style-type: none"> • Distância de casa. • Mudança para um lugar totalmente diferente.
<ul style="list-style-type: none"> • Se adaptar a dinâmica da alternância. • As relações interpessoais que às vezes não são fáceis.
<ul style="list-style-type: none"> • Saúde em geral, mental e física. • Muitas mudanças de lugares isso dificultava o desenvolvimento de trabalho no tempo comunidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Estar estudando e ter os filhos junto. • Morar longe consequentemente muitos gatos com passagens.
<ul style="list-style-type: none"> • Não poder viajar nos ônibus da UFPR com os filhos/as. • Relações com a família devido a questões políticas religiosas e com relação a minha sexualidade implicando na saída de casa gerando certa instabilidade na vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Interação com as pessoas. • Falta de posicionamento.
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de atuar como educador e relacionar as ciências da natureza com a agroecologia. • Dificuldade na compressão dos conteúdos específicos. • E vencer alguns vícios e desvios.

FONTE: Elaboração a partir do questionário aplicado para os/as educandos/as, ORG: A autora (2018).

As dificuldades enfrentadas pela turma por ser por etapa são muitas pois a convivência na turma num período grande isso interferindo na dificuldade que perpassaram no curso.

Porem a construção da uma Educação do Campo não está dada por isso esse trabalho apresenta um pouco de uma experiência que veem se construída dentro da UFPR e nesse caso da turma Albert Einstein com parceria da ELAA que abrange os movimentos sociais. Diante disso nesse capítulo foram trazidos dados das pesquisas que demonstram que esse processo teve muitas contradições, mas para uma educação que vem se construindo isso é muito valido, porque a partir das contradições que vão se modificando e se aprendendo.

Por fim, a Educação do Campo vem avançando nas suas experiências tanto na elaboração de matérias quanto nas práticas nas escolas e universidades, isso demonstrando que a educação deve ser feita pensando no sujeito, não ser algo para a formação de mão de obra para a indústria, mas que seja um educação humana e emancipadora e que oportunize o/a educando/a compreender que o ensino é para apontar caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desse trabalho buscamos apontar a formação da turma Albert Einstein, pois essa turma é fruto das lutas pautadas nesses 20 anos de história e resistência da Educação do Campo. Que vem se materializando ao longo dos anos, através das lutas dos movimentos sociais e debates feitos em torno do tema.

É necessário destacar que a Educação do campo inicialmente era somente por uma educação básica do campo, mas com o passar dos anos os movimentos sociais percebem que esta não daria conta de suprir as necessidades do campo, pois o sistema educacional oferecido, não contemplava os movimentos. Diante disso, as lutas passaram a ser por uma Educação do Campo.

As Licenciaturas em Educação do Campo Materializam a partir dessas lutas, nas quais os movimentos sócias desempenharam pressão acerca da constituição de uma política pública que projetasse uma formação de professores/as para as comunidades e povos do campo, das águas e das florestas.

Resultados disso, em 2012 se constrói dentro da UFPR- Litoral, processos a fim de consolidar o curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, onde em 2014 se constitui a primeira turma num diálogo de uma parceria entre UFPR- Litoral e ELAA. A turma fruto desse esforço se denomina Albert Einstein com sujeitos vindos dos movimentos sociais.

Essa turma tem seu processo formativo desenvolvido na ELAA, no Tempo Universidade e nas comunidades de cada sujeito no Tempo Comunidade, o que é chamado de pedagogia da alternância. Para superar os limites que foram apontados a cima, na relação desses dois tempo é necessário desenvolver as atividades que de uma ligação entre eles ou seja um complementando o outro. Também é necessário para contribuir com o crescimentos dos/as educandos/as nos dois tempos que os/as professores/as precisam se organizar em relação a devolutivas dos trabalhos desenvolvidos pelos educandos/as assim percebendo o avanço ou retrocesso do estudante o professor/a poderá exigir mais de seu estudante aprofundando mais nos conteúdos e não avançou ver o porquê e pensar alternativas para que este possa chegar no mesmo nível de conhecimento dos demais assim possibilitando que todos avancem. Isso pode ser superados quando

houver um acompanhamento no desenvolvimento das atividades de cada modulo assim conseguindo fechar o ciclo que é a relação dos dois tempos.

A Educação do Campo é um processo em construção, por isso o primeiro desafio para os futuros professores/as na busca de um ensino que forme sujeito mais críticos, humanos e emancipados é a tarefa de contribuir para a construção dessa educação.

Olhando para a construção da turma Albert Einstein que tem o objetivo formar professores/as que possam ir para suas bases e fazer a diferença nas suas escolas a partir do ensino, a partir da organização das lutas dos movimentos sociais, intensificando cada vez mais a luta por uma educação que contemple os sujeitos do campo e que essa tenha sentido para os sujeitos olhando para a realidade da comunidade.

Assim, podem ser apontados muitos desafios e potencialidades ao longo do percurso, que são elementos que contribui na elaboração de um ensino que atenda essas demandas e a essa formação.

A formação de professores/as cumpriu o papel de instigar os/as educandos/as a despertarem um olhar para a educação, como uma forma que possibilita mudar o ensino seja nas escolas ou em qualquer espaço educativo.

Pode se dizer que a formação humana e emancipadora foi cumprida, mas referente as disciplinas especificas o processo ficou frágil, pois os conteúdos para essa turma, como apontado nos questionários dos/as educandos/as, chegam muito no final do curso não dando conta de aprofundar tais conteúdos. Uma das formas de superar esse fragilidade quando se pensar nas novas turmas é trabalhar desde o início do curso as ciências da natureza, se iniciando com os conteúdos básicos e ao longo do curso ir aprofundando, assim dando conta dessa demanda que fazia parte da carga horária do curso.

Esse processo apresentou vários limites, olhando para a formação voltada as áreas especificas das ciências da natureza, visto que, quando os/as educandos/as desta turma forem atuar nas escolas vão precisar dominar o conteúdo para ensinar, e como aponta a pesquisa os/as educandos/as não têm essa segurança no ensino química, física e biologia. Mais um elemento que a turma aponta é falta de relação das ciências da natureza com a agroecologia que era a proposta inicial, isso foi se perdendo no meio do andamento do curso ficando uma lacuna aberta.

Por fim, conclui-se que o curso trouxe muitos aprendizados para a turma principalmente nas militâncias junto aos movimentos sociais, na luta pela Educação do Campo, uma nova forma de olhar para o mundo, ter um olhar crítico, olhar para a realidade dos sujeitos, se ver como classe talhadora entre outros elementos já apontados no terceiro capítulo.

A formação de professores e professoras na LECAMPO formou e forjou sujeitos críticos da sua realidade e aptos na busca de conhecimentos e pesquisa no que diz respeito a conceitos das ciências da natureza, no outro lado a formação com base na agroecologia se fundamentou quando tratamos ela nas questões agraria, agroecossistema, contra hegemonia do agronegócio e no âmbito formação social.

Esta pesquisa pode servir de base para a construção de outros curso nas parceria entre as universidades e os movimentos sociais do campo, visando sempre qualificar os processos de formação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.
- CALDART, Roseli S. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIM, Cézar e Roseli Salete Caldart (Org.). **Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo**. 1. Ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.
- CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.257-265.
- DEISTER, Jaqueline. **Cresce o número de escolas fechadas no campo no brasil**. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil/>>. Acesso em: 09 set. 2018.
- D'AGOSTINI Adriana; TAFFAREL Zulke C.; JÚNIOR Santos Lira de C. **Escola Ativa** In: CALDART, Roseli. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-324.
- FARIAS, Maria Isabel. **Os Processos de Territorialização e Desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná**. 129 f Dissertação de Mestrado em Geografia. Departamento de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- FERNANDES, Bernardo M. Via Campesina. In. CALDART, Roseli. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.765-768.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. ZAP Design. Dezembro de 2004.
- KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Pulo R.; CALDART, Roseli S. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas Por Uma Educação do Campo 1. Ed. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- MARTINS, Fernando J. Elemento Fundamental da Educação do Campo. In: Ghedini. Cecília M. et al (Org.). **Educação do Campo no Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. 1.ed. Cascavel, Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- EDUNIOESTE. 2016. p. 19-43.

MARTINS, José de S. **Os camponeses e a Política no Brasil** 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Lais M. **Escolas do Campo**. In: CALDART, R.S.et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.324-330.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Lais M. **Licenciatura em Educação do Campo**. In: CALDART, R.S.et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOLINA, Mônica C. **Políticas Públicas**. In: CALDART, R.S.et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.585-594.

PARANA. **Secretaria de Estado da Educação**. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. 2.ed. Paraná: 2010

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Nova proposta)**. Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, 2015. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf> Acesso em 11 set. 2018.

PROMET **Proposta Metodológica da Etapa**. VIII de 2018 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Texto mimeo/ não publicado.

RESENDE, Simone A. **Diálogo De Saberes No Encontro De Culturas: O Desafio Da Construção Do Conhecimento Em Agroecologia Na Educação Do Campo**. Curitiba, 2018. Texto mimeo. Não publicado.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do Rural**. In: CALDART, R.S.et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.293-299.

SILVA, L. O. **Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

STEDILE, João Pedro. **Reforma Agrária**. In: CALDART, R.S.et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.293-299.

TARDIN, José M. Cultura Camponesa In: CALDART, R.S.et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.178-186.